# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

## Perspectivas de evolução e tendências


Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Ismael Santos Lira
(Organizadores)



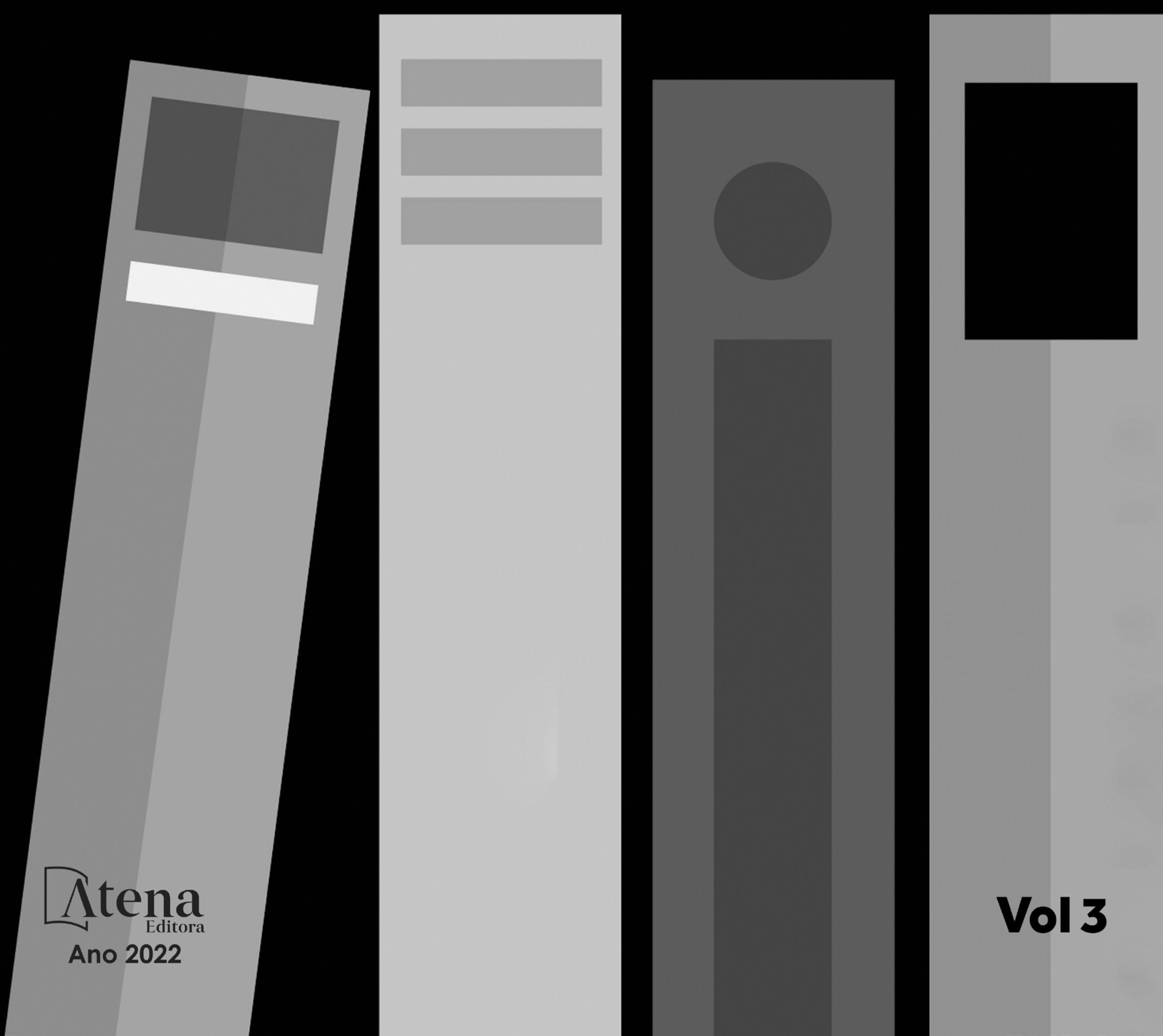



Atena Editora
Ano 2022

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

## Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Ismael Santos Lira
(Organizadores)



Atena Editora
Ano 2022

Vol 3

**Editora chefe**
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
**Editora executiva**
Natalia Oliveira
**Assistente editorial**
Flávia Roberta Barão
**Bibliotecária**
Janaina Ramos
**Projeto gráfico**
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
**Imagens da capa**
iStock
**Edição de arte**
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

# A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 3


**Diagramação:** Camila Alves de Cremo
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga
**Revisão:** Os autores
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Ismael Santos Lira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E24 A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 3 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Ismael Santos Lira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0712-6
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.126222511

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lira, Ismael Santos (Organizador). IV. Título.

CDD 370

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

**Atena Editora**
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Temos alguns pilares que inspiram a organização deste livro: o reconhecimento da educação enquanto fenômeno social, as perspectivas que permeiam o processo educacional, harmonizando com o reconhecimento de tendências que forjam a educação como um campo de pesquisa multidisciplinar em continua e necessária evolução.

Pensarmos a educação enquanto fenômeno social nos conduz a considerar como não triviais o contexto cultural e tudo que dele decorre: os hábitos compartilhados socialmente, os valores morais que identificam uma coletividade específica, as crenças que a mantém coesa. Durkheim (1985), já no início da constituição da Sociologia como disciplina acadêmica, chamava atenção para o fato social como aquilo que perpassa pelos modos de pensar, agir e sentir; que reverberam sobre os indivíduos, exercendo uma "força" sobre as adaptações as regras socialmente estabelecidas. A educação, por exemplo, é um fato social, pois durante todo esse processo os indivíduos vão se desenvolvendo enquanto sujeitos e preparando-se para a vida em sociedade.

Nesse novo século, temos como tendências (não apenas essas), para as práticas pedagógicas, o uso cada vez mais acentuado das tecnologias digitais da comunicação e informação, como a cultura maker, a gamificação e a realidade virtual, destaque para atividades escolares que busquem, de fato, o protagonismo dos estudantes como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas. Essas tendências estão sendo implementadas, mesmo que timidamente, em algumas instituições de educação ao redor do mundo.

Nesse cenário, viu-se ainda com mais clareza a necessidade de rever o processo formativo dos professores a fim de atender as demandas curriculares e pedagógicas. Cabe aqui localizar o leitor quanto ao contexto social em que os estudos, aqui apresentados, foram gestados. Trata-se de um período pós-pandêmico em que ainda buscamos adaptações para uma nova realidade decorrente de um fenômeno que acentuou ainda mais as desigualdades sociais tais como o acesso à tecnologia e infraestrutura precária das escolas.

As reflexões tecidas nesta obra, intitulada: **"A Educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências"** trazem algumas discussões cujo foco problematiza a educação em diferentes contextos, inclusive o pandêmico, a Educação Matemática Inclusiva, a formação de professores, entre outros.

Dessa forma, convidamos os interessados nos diferentes fenômenos que compõem a educação enquanto prática social enriquecida pelos múltiplos contextos no qual se desenvolve, a refletir à luz desta obra, suas perspectivas e tendências. Esperamos ainda, que ao explorar esse volume, os estudos nele contido possam promover outras investigações e compartilhamentos sobre as

nuances que compõe a educação. Esperamos ter aguçado sua curiosidade sobre as temáticas aqui apresentadas. Portanto, vamos começar?

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Ismael Santos Lira

SUMÁRIO

# JUVENTUDE E DEMOCRACIA: A RELEVÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

*Data de submissão: 15/09/2022*    *Data de aceite: 01/11/2022*

**Marina Barreto Pirani**
Mestranda em Educação
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Rio Claro - SP
http://lattes.cnpq.br/6341502427513096

**Guilherme Eduardo Lucas Knappe**
Mestre em Educação
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Rio Claro - SP
http://lattes.cnpq.br/3321906235419437

**RESUMO:** O foco deste artigo é conhecer, através da revisão bibliográfica, como a prática da gestão democrática nas escolas pode favorecer a relação que se dá entre juventude e democracia e como estas práticas podem se desenvolver dentro do ambiente escolar. As ações deste modelo participativo de gestão podem contribuir na prática cotidiana que conecta jovens, sistema escolar e as políticas organizacionais, tornando a escola um espaço de possibilidades para a atividade democrática e cidadã. A temática é relevante, pois, permite ampliar a discussão sobre a importância de proporcionar aos jovens a possibilidade de participação democrática na construção da escola, da sociedade e na construção de sua própria identidade. Será utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos de juventude, escola e gestão democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude; democracia; gestão democrática, participação escolar.

**ABSTRACT:** The focus of this management article is to know through a literature review how the practice of democratic management in schools can favor the democratic practice of the youth and how these activities can be developed within the school environment, the participation management model can contribute to the practice that connects youth, the school system and the school organization, transforming the school in a space of possibilities for democratic and citizen education. The theme is relevant, as it allows broadening the discussion on the importance of providing youth with the possibility of democratic participation in the construction of the school, society and the construction of their own identity. The bibliographic review was used as a methodology as it upbrings the concepts of youth and democratic management.

**KEYWORDS:** Youth; democracy;

democratic management; school participation.

## 1 I INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a temática da juventude, trazendo uma reflexão sobre as possibilidades deste grupo atuar em um contexto democrático, dentro do sistema escolar. Primeiramente, serão apresentadas algumas concepções acerca do que seja a juventude. Em um segundo momento, serão trazidas algumas discussões a respeito da gestão democrática na escola, e de como essa prática pode contribuir para a formação dos sujeitos. Por fim, apresentar-se-á uma conclusão sobre como a gestão democrática pode favorecer com que os jovens desenvolvam sua autonomia, responsabilidade e consciência cidadã.

O objetivo deste artigo não é de esgotar os temas propostos, mas abarcar as essencialidades de cada conceito e sintetizar através dos mesmos suas relações e condições, a fim de gerar uma discussão sobre a importância de proporcionar aos jovens uma participação democrática na construção da escola, mas não somente, na construção de sua própria identidade e por que não, na construção da sociedade. A gestão democrática na escola é tema relevante pois converge nas temáticas de juventude, democracia e escola.

Pensar a educação significa considerá-la um processo que pode ser entendido enquanto a apropriação do saber historicamente produzido, prática social, atualização cultural e histórica do homem. O homem durante sua existência, produz material que contribui na construção de sua história, como também, "[…] produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido" (PARO, 1998, p. 301).

Ao refletir sobre a formação educacional da juventude, acredita-se que esta deve permear por entre a prática social e coletiva, respeitando impreterivelmente a diversidade que a juventude carrega consigo, e entendendo a educação enquanto "[…] prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade" (DOURADO, 2007, p. 923).

Ao considerar que a pluralidade que a juventude carrega consigo advém das diversas realidades históricas, sociais e culturais, e das experiências vividas por estes jovens, Trancoso e Oliveira (2014) também pressupõe que a juventude que se apresenta hoje pode passar por mudanças tanto em sua forma como em seu conteúdo, sem aviso prévio.

Para entender quem são estes jovens, e quais conceitos e definições são discutidos acerca desta temática, serão apresentadas algumas perspectivas de autores sobre a parcela jovem que habita o ambiente escolar, e como estas teorias podem ajudar a compreender o fenômeno da experiência democrática na juventude.

Além disso, também serão abordados alguns enfoques sobre a gestão democrática,

e em especial, como sua prática no meio escolar favorece com que a juventude ali presente participe e faça parte das escolhas e processos decisórios dentro do ambiente escolar, contribuindo para que estes jovens se preparem para os desafios que surgirão ao longo de suas vidas.

A princípio, vale ressaltar que o embasamento teórico gerado a partir da pesquisa bibliográfica, como no caso deste trabalho implica em “[…] explicar, compreender e dar significados aos fatos que se investigam”, como também, permite com que o pesquisador amplie sua visão a respeito da temática estudada (TRIVIÑOS, 2012, p. 99).

## 1.1 Juventudes e sua definição e o processo de gestão democrática na escola

Para compreender o campo das diversas juventudes presentes na sociedade e como este fenômeno se materializa, existe um amplo espectro de autores que intencionam conceitualizar, definir ou caracterizar os mais variados aspectos desta categoria.

Os estudos relacionados à juventude, podem focar em relações existenciais, sociais, culturais, políticas entre outras. A relação a ser abordada neste trabalho envolve a juventude que está no período escolar, sendo objeto de práticas políticas e organizacionais da instituição escolar a que participam.

Para entender quem são estes jovens, e quais conceitos e definições são discutidos acerca deste grupo, serão apresentados, desde a definição deste grupo pela faixa etária, até as variadas perspectivas sobre a parcela jovem que habita o ambiente escolar, relativas ao seu contexto histórico, cultural e social. Essa reflexão irá permitir embasar e compreender o fenômeno da experiência democrática na juventude.

As concepções de juventude trazidas por órgãos governamentais partem de enquadramento mais rígido, determinando as fases da juventude a partir da noção de faixa etária e conforme o texto se desenvolve, as teorias buscam ampliar o olhar para além das características determinísticas, trazendo para reflexão, uma perspectiva mais abrangente acerca deste grupo.

Segundo o documento População Jovem no Brasil (IBGE, 1999) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, considera-se jovem os que estão na faixa dos 15 aos 24 anos de idade. O Instituto apura que no Brasil, a faixa populacional jovem compõe ao menos 17,9% do total da população geral do país (IBGE, 2011).

Na tentativa de caracterizar quem ou o que seriam os jovens, o IBGE tem a intenção de criar dados palpáveis para fins estatísticos e de planejamento, visto que, esta visão sobre o termo juventude possui limitações que deverão ser entendidas mediante a complexidade que a categoria jovens e juventude deve ser abordada.

No Estatuto da Juventude, esse grupo abrange as pessoas que estão com idade entre 15 e 29 anos de idade. Em seu artigo 2º, o documento explicita que as políticas públicas destinadas a esse grupo, devem atender aos princípios da promoção da autonomia, da participação social e política, do reconhecimento do jovem como sujeito de direitos, do

desenvolvimento integral do jovem, do respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva, da solidariedade e da não discriminação (BRASIL, 2013).

Na perspectiva de Souza (2004), a juventude enquanto parte de um conjunto fluído de grupos sociais, não permite enquadramentos rígidos, e é considerada como uma criação humana inventada por adultos para delimitar um determinado grupo social, consequentemente, dando sentido de ser ou de pertencer a uma idade. Para além disso, a autora considera necessário desestigmatizar a imagem da juventude como um grupo homogêneo, reconhecendo-os como um grupo que deve ser observado pela ótica da diversidade, levando em consideração que existe uma multiplicidade de características e de identidades que os jovens possuem.

Cassab e Toledo et al (2016) acreditam que para entender as diversas juventudes e suas complexidades, não se podem ignorar as condições histórico-culturais dos integrantes desta categoria, devendo considerar que existem diversas juventudes constituídas em diferentes expressões, a partir das condições culturais e materiais que permeiam por entre estes jovens.

Trancoso e Oliveira (2014) concordam que a pluralidade que a juventude carrega consigo advém das diversas realidades históricas, sociais e culturais, e das experiências vividas por estes jovens, assim como, a juventude que se apresenta hoje pode passar por mudanças tanto em sua forma como em seu conteúdo, sem aviso prévio.

Ao sintetizar a juventude no Estado brasileiro, é necessário conscientizar-se que a sociedade brasileira é fundada sob características patriarcais[1] e autoritárias[2], o que incide sobre e influencia a juventude em sua constituição como ser social, e não somente, mas a cultura herdada influencia até hoje na participação política dos indivíduos e nas decisões de caráter público que fazem parte da vida das pessoas.

Além desta herança, a sociedade brasileira situa-se política e economicamente inserida em um modelo econômico que determina políticas públicas voltadas para os interesses do mercado em detrimento dos direitos sociais e humanos dos indivíduos. Estes interesses influenciam diretamente na formação dos jovens e diminuem as oportunidades destes em atuar e agir numa perspectiva participativa e democrática.

Apesar da estigmatização da própria juventude enquanto classe, quando se fala das minorias presentes nesse grupo diverso, as dificuldades de participação em sociedade se

1 “O patriarcalismo estabeleceu-se no Brasil como uma estratégia da colonização portuguesa. As bases institucionais dessa dominação são o grupo doméstico rural e o regime da escravidão. A estratégia patriarcal consiste em uma política de população de um espaço territorial de grandes dimensões, com carência de povoadores e de mão-de-obra para gerar riquezas. A dominação se exerce com homens utilizando sua sexualidade como recurso para aumentar a população escrava. A relação entre homens e mulheres ocorre pelo arbítrio masculino no uso do sexo. [...] No caso brasileiro, a teoria do patriarcado tem servido para a análise das relações de dominação que antecederam a emergência do sistema capitalista” (AGUIAR, 2000, p. 308).

2 Autoritarismo: “[…] uma situação na qual as decisões são tomadas de cima, sem a participação ou o consenso dos subordinados. [...] uma situação de autoritarismo tende a instaurar-se todas as vezes que o poder é tido como legítimo por quem o detém, mas não é mais reconhecido como tal por quem a ele está sujeito. E esta situação se acentua se o detentor do poder recorre à força, ou a outros instrumentos de poder para obter aquela obediência incondicional que não consegue mais na base da crença na legitimidade” (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p. 94).

agravam, de maneira a impossibilitar a vivência em ambientes onde existe a possibilidade de debate e escolha, inclusive no caso dos jovens mais vulneráveis, onde fica clara esta desvantagem e desigualdade. Estas condições se apresentam de diversas formas, travestidas em preconceito racial, na xenofobia e também pela situação social e econômica da qual pertencem. Sob o ponto de vista de Martins (1997) isso culmina em processos contraditórios, compostos por vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.

Numa sociedade apoiada nos valores mercadológicos, onde a venda da mão de obra é elementar para a sobrevivência e manutenção da vida e dignidade das pessoas, os jovens são incumbidos de direcionar seu tempo e esforços em preparar-se para adentrar nesta lógica, onde muitas vezes passam por processos de exclusão, principalmente se advindos de famílias pobres. A pobreza, para José de Souza Martins, está relacionada à "[…] privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem estar, privação de direitos, privação de liberdade e privação de esperança" (MARTINS, 1997, p. 18). É notória, portanto, a desvantagem que carrega consigo a população advinda das classes de baixa renda, e aumentada esta vulnerabilidade quando se trata ainda de um grupo pertencente a juventude.

Segundo Castel (1997), deve-se levar em consideração também, os fatores interligados entre trabalho precário e fragilidade das redes relacionais, que contribuem por aumentar os riscos de vulnerabilidade e consequentemente a isto, influi num isolamento relacional do indivíduo. A zona de vulnerabilidade, classificada assim, exatamente por expor as debilidades que acometem inclusive a juventude mais carente, e é definida como "[…] um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional" (CASTEL, 1997, p. 26).

A exemplo de tais considerações, a situação dos jovens brasileiros, principalmente os de baixa renda, carece de propostas que viabilizem a prática da autonomia e confiança, tendo em vista preparar e dar suporte ao jovem para a vida em sociedade e a inserção no mercado de trabalho. A perca das relações entre os jovem, conforme aponta Castel (1997), influencia negativamente o desenvolvimento e formação cidadã da juventude, abstraindo de suas possibilidades a efetivação de práticas democráticas. Fica clara a necessidade de viabilizar à estes indivíduos aporte nas situações em que possam causar-lhes danos como a exclusão, a marginalização e a própria contradição.

Tanto a sociedade quanto a escola estão inseridas na lógica neoliberal de desenvolvimento econômico, cultural e social, o qual infere uma desobrigação do estado com a escola pública, além de regular as relações sociais e político – econômicas, deste modo, convertendo a função da escola em mera preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho (PARO, 1998).

Consequentemente, uma grande parcela do público jovem, ao adentrar para a

esfera do mercado de trabalho, por vezes se depara com uma realidade onde a forma de trabalho precário não é uma escolha, mas sim, uma imposição relativa à sua origem social, e nesta direção, acaba por sofrer um processo de adultização precoce (FRIGOTTO, 1995).

Além disso, outro fato comum quando relacionado ao grupo da juventude quando considerada sua classe social, é a mutilação ou abstenção dos direitos básicos e elementares garantidos pela Constituição Federal, Estatuto da criança e do adolescente, Estatuto da juventude, entre outras políticas existentes, que nem sempre são respeitadas ou levadas à prática quanto à defesa e proteção às juventudes.

Essa abstenção de direitos vai contra o que é preconizado pela função e princípios da educação, que é a formação cidadã dos sujeitos, especialmente dentro do sistema escolar. Segundo Santos (2011), a cidadania pode ser aprendida. Portanto, ser cidadão e os direitos do ser cidadão significam para este autor:

> Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna (SANTOS, 2011, p. 82).

Neste caso, Frigotto (1995) aponta para o fato da desumanização e violência a que são expostos estes sujeitos, mediante atividades marginalizadas. Em consequência disto, o autor considera que é inevitável o aumento da violência, sendo necessário, partir das esferas públicas, maior preocupação na elaboração de políticas públicas voltadas para esta categoria. Esse assunto toma importância na medida que questiona como uma participação democrática, e a prática da democracia podem proporcionar aos jovens uma maior inserção social, a fim de garantir-lhes direitos e uma voz no cenário político atual.

Contudo, não é tão simples imaginar a relação prática entre democracia, escola e seus atores nos dias de hoje (e não foi diferente em outros tempos), principalmente por a escola ser fundada e pautada por modelos de que pressupõe uma escala organizacional hierárquica e que dependendo da equipe gestora, esta pode adotar um modelo autoritário ou democrático, em maior ou menor grau.

Como possibilidade de reverter ou ao menos reduzir estas situações, entende-se que a prática da gestão democrática na escola pode colaborar para a formação dos estudantes, não só educacional, mas também a formação para a cidadania e para a autonomia. Cassab et al. (2016) salientam que a juventude está incorporada em meios sociais complexos, sendo um deles a escola, referência de espaço em comum para a grande maioria dos jovens.

Ao idealizar o local onde todas as juventudes se encontram e se relacionam com outros entes da sociedade, a escola se concretiza como um ambiente de relações e de presença do Estado, da camada adulta de professores, gestores, agentes sociais e comunitários. Por este motivo, ela representa um espaço de possibilidade de escuta e

debate entre cada uma dessas camadas e os jovens, considerando que a experiência da democracia se dá no diálogo e na isonomia de poder.

Ao relacionar a juventude com a prática coletiva de tomada de decisões no interior da escola, Dourado (2007) considera que o processo educacional dos jovens corresponde a um:

> [...] processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação (DOURADO, 2007, p. 923).

Já que a educação é entendida para Paro (1998, p. 301) enquanto a apropriação do saber historicamente produzido, prática social, atualização cultural e histórica do homem, que durante sua existência produz material que contribui na construção de sua história, como também, "[…] produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido", considera-se necessário levar em consideração que a democracia é condição para que os sujeitos possam exercer suas práticas políticas e sociais como sujeitos de direitos.

Para Saviani (1985) esta prática deve se iniciar na escola, ambiente formativo e educativo, para que posteriormente, os jovens possam ampliar sua atuação numa esfera maior de relações, considerando a prática social como meio de alcançar tais pretensões.

A democracia tem como significado formal ser "[...] um método ou um conjunto de regras de procedimento para a constituição de Governo e para a formação das decisões políticas (ou seja, das decisões que abrangem a toda a comunidade) mais do que uma determinada ideologia (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p. 326).

Para Saviani (1985, p. 80) a democracia é condição *sine qua non* para que os sujeitos possam exercer suas práticas políticas e sociais, como sujeitos de direitos e pertencentes a uma sociedade pautada sobre o slogan de igualdade e liberdade, portanto, "[…] a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais".

Segundo Santos e Sales (2012), é propriamente a partir da década de 80 que o assunto gestão democrática entra em pauta no Brasil por meio de projetos educativos alternativos. Segundo Cária e Santos *apud* Colares (2014), é neste período em que começam a surgir ideias sobre considerar a participação da comunidade em discussões envolvendo diversas questões como os problemas educacionais, dentre outros interesses da comunidade, gerando assim a oportunidade de agir numa perspectiva democrática na escola.

Segundo Cária e Santos (2014), os movimentos reivindicatórios dos professores, também contribuíram na discussão relacionada ao modelo organizacional burocrático e hierárquico da educação e da escola.

A escola enquanto uma organização complexa, tem características de uma estrutura social burocrática, que rege o seu funcionamento a partir de normas e regras

bem definidas expressadas pelas políticas públicas, assim como normas intrínsecas a sua atividade. Enquanto uma organização, a escola depende de um corpo gerencial que tem como principal função, administrá-la a partir de estratégias e ações que a conduzam aos seus objetivos finais. Para Paro (2018, p. 162), "[…] a atividade administrativa enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social".

Aktouf (2009) explica que a terminologia gestão e administração servem ao mesmo fim, e ambas significam a condução, o cuidado de alguma coisa, e que, conjuntamente, se trata de uma atividade que envolve uma série de outras atividades que são independentes, e que se destinam a alcançar uma certa combinação de meios (financeiros, humanos etc.), podendo assim gerar uma produção de bens e serviços econômicos socialmente úteis e o tanto quanto for possível e rentáveis para as empresas.

A escola mesmo não sendo uma empresa, tem seus processos gerencias e administrativos embasados na cultura burocrática e seus processos geralmente submetidos à uma lógica da administração tradicional.

Dentre as especificidades da administração tradicional, é possível relacionar as ações de planejar, dirigir, organizar, decidir e controlar. Esta tarefa geralmente é confiada a pessoas com certo grau de responsabilidade, com garantia de assegurar o bom andamento de instituições produtoras de bens e serviços, sejam estas públicas ou privadas. Administrar também é *fazer, é garantir com que as coisas se façam, é enquadrar e motivar os outros, de modo com que façam o que devem fazer*[3] (AKTOUF, 2009).

Para Santos e Sales (2012, p. 173) em uma visão mais otimista, a gestão permite a centralização/descentralização do poder, além de ser um "[…] processo político – filosófico e administrativo da condução de um empreendimento humano".

A administração predominante em nossa sociedade se dá a partir do modelo de administração capitalista, que segundo Paro (2018, p. 106), se configura por "[…] mediar a exploração do trabalho pelo capital, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, exercendo, com isso, função nitidamente conservadora". Este modelo de administração pautada na gestão tradicional, difere do modelo de gestão democrática, pois, evidencia que a forma como é configurado o modelo de gestão da instituição, é determinante na articulação com a conservação ou a superação de determinada ordem social.

Consequentemente, Santos e Sales (2012) consideram que há uma distorção ideológica do conceito democracia na gestão desenvolvida sob a ótica capitalista, e que culmina no seu real ideário de descentralização do poder, convergindo numa pseudodemocratização.

Para transferir o modelo de gestão tradicional para a forma democrática, é preciso estar ciente de que este é um processo a longo prazo, pois, exige mudanças de hábitos

3 Grifo nosso.

com relação à prática de uma gestão de poder centralizado no diretor (a), para um modelo em que a prática organizacional consista na participação de todos os agentes da escola e da comunidade que está inserida (PARO, 1986).

Segundo Santos e Sales (2012), esse modelo implica em envolver a comunidade no processo de reflexão, de desenvolvimento e avaliação de políticas públicas no interior da escola, neste sentido, não enquanto apropriação privada do espaço público, mas na atuação da comunidade no efetivo acompanhamento e controle destes serviços.

A gestão escolar possui especificidades próprias de sua natureza, demarcadas de acordo com seus respectivos fins políticos-pedagógicos, e que impactam diretamente nas ações de desenvolvimento e planejamento da educação e da escola, assim como, nos processos de participação e decisão (DOURADO, 2007).

A proposta da gestão democrática se assume como uma contraproposta em relação ao modelo de administração capitalista dentro da escola, pois, considera que o formato capitalista de gestão infere uma desobrigação do Estado com a escola pública, além de regular as relações sociais e político econômicas, deste modo, convertendo a função da escola em mera preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho (PARO, 1998).

Possível de ser colocada em prática por meio do trabalho, de estudos e de organização, a gestão democrática é uma alternativa na condução da organização escolar, partindo da premissa de que a educação possibilita a transformação do sujeito em cidadão, com o mínimo de preparação para assumir suas escolhas e agir de forma consciente e autônoma.

Por sua capacidade de envolver o pensamento e ações voltadas ao coletivo, Santos (2011) expõe que a gestão democrática contribui para a consolidação da cidadania em face da juventude, pois a individualidade por si só afasta os propósitos e metas de liberdade, até porque não existe liberdade solitária.

Conquanto, a ação conjunta propiciada pela prática da gestão democrática, e composta pelos sujeitos sociais envolvidos no ambiente escolar, corrobora com a formação cidadã dos sujeitos, ao passo que "[…] a cidadania, sem dúvida, se aprende [...] ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política" (SANTOS, 2011, p. 82).

Com potencial de transformação, a gestão democrática pode se estruturar a partir de um projeto político pedagógico realmente autêntico, onde há o envolvimento de todos os correspondentes ligados à comunidade escolar. Ao pensar gestão democrática, vale salientar ainda que sua prática deve se pautar em relações dinâmicas, dialógicas e humanas, onde a qualidade tem maior importância que a quantidade, sendo assim, o processo a que se desenvolve tem maior valor que seu resultado.

Conforme expõe Veiga (2010, p. 1) o projeto político-pedagógico se assume como uma alternativa no processo participativo de decisões, tendo por intenção reduzir as

condições de conflitos e contradições por meio da organização do trabalho pedagógico, como também, "[...] eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola".

Concomitantemente, segundo Veiga (2010, p. 2), é fundamental que o trabalho dentro da escola seja consistente, contínuo e interrelacionado. Para isso, "[...] o projeto pedagógico deve procurar romper com a clássica cisão entre concepção e execução, própria da organização do trabalho fragmentando".

Nesta lógica, a gestão democrática no espaço escolar coloca toda a comunidade a serviço da construção do projeto político pedagógico da escola, visando como principal objetivo a qualidade da educação, a organização e descentralização das tarefas organizacionais, e para isso impreterivelmente deve contar com o apoio da comunidade (PARO, 1998).

Para uma efetiva transformação, as ações devem ser aprendidas e fundamentadas por meio da interação social no ambiente escolar, em conjunto com a comunidade e os agentes escolares.

> Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2018, p. 15).

Ao considerar a escola como local de convívio social entre os jovens com seus pares, professores, agentes da gestão e comunidade escolar, é necessário envolver o espaço escolar na práxis das relações sociais destes jovens, suscitando questões pertinentes a sua participação nas decisões e escolhas do constructo escolar para determinar coletivamente sua forma de organização e gerência.

Cabe reconhecer que a gestão escolar possui especificidades próprias de sua natureza, demarcadas de acordo com seus respectivos fins políticos-pedagógicos, e que impactam diretamente nas ações de desenvolvimento e planejamento da educação e da escola, assim como, nos processos de participação e decisão (DOURADO, 2007).

Sob esta ótica, seria possível enxergar a escola com potencial de transformar seu espaço em ambiente de luta, discussão e consenso coletivo, de modo a cumprir com seu papel educativo na formação e emancipação da juventude, que ao se envolver e participar de sua operacionalização, de acordo com os princípios democráticos, permite que tais ações contribuam para moldar as bases que no futuro farão parte das decisões coletivas da sociedade.

Segundo Paro (1998), a lógica da gestão democrática dentro do espaço escolar, por envolver a comunidade, a escola, seus agentes e os jovens estudantes, passa a ter maiores chances de alcançar os objetivos da qualidade da educação, contribuindo para

a descentralização das tarefas organizacionais, e envolvendo uma maior participação da comunidade nas questões escolares.

Veiga (2010) considera relevante que haja um movimento de reflexão e ação da escola, no sentido de obter consensos a partir da compatibilidade, assim como, da divergência de ideias; afirma que este modelo deve voltar-se para a diversidade e inclusão, independente da origem social dos estudantes; e pontua para a necessidade de práticas que favoreçam o diálogo, a participação e o direito da comunidade escolar, nela incluso os jovens, de inferir nas decisões que afetam o espaço escolar.

Já que a escola é o local de convívio social e consolidação da cidadania entre os jovens com seus pares, professores, agentes da gestão e comunidade escolar, envolver o espaço escolar na práxis das relações sociais destes jovens refere-se a questões pertinentes a sua participação nas decisões e escolhas do constructo escolar para determinar coletivamente sua forma de organização e gerência.

A consolidação da cidadania em face da juventude, se embasa perante o pensamento e ações voltadas ao coletivo, pois a individualidade por si só afasta os propósitos e metas de liberdade. A ação conjunta, no caso da gestão democrática, composta pelos sujeitos sociais envolvidos no ambiente escolar, nele incluso a juventude a qual é objeto deste estudo, oferece os meios para que efetivamente possam alcançar as metas de valor relacionadas ao coletivo, pois não há “liberdade solitária” (SANTOS, 2011).

As mudanças a que se buscam “[…] são assinaladas e dominadas na criação de cada indivíduo por si mesmo em comunicação com todos os outros e pela criação de conjuntos sociais resultantes da convergência de projetos coerentes dos indivíduos” Perroux *apud* Santos (2011, p. 158).

Sob esta ótica, a escola teria potencial de transformar seu espaço em ambiente de luta, discussão e consenso coletivo, de modo a cumprir com seu papel educativo na formação e emancipação da juventude, que ao se envolver e participar de sua operacionalização, de acordo com os princípios democráticos, permite que tais ações contribuam para moldar as bases que no futuro farão parte das decisões coletivas da sociedade.

É no ambiente escolar que deve (ou deveriam) ser apresentadas e difundidas as primeiras práticas democráticas propriamente ditas, tendo em vista estabelecer uma práxis e uma síntese em relação ao que ela significa, para que serve e como deve ser exercida perante o ambiente escolar e perante sua atuação na sociedade em geral, considerando, segundo Saviani (1985, p. 80), que “[…] a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais”.

Acredita-se, portanto, que a escola pode alterar o quadro de estreitamento da participação da juventude na construção da sociedade e desenvolver a partir da gestão democrática, oportunidades de mudança de práticas de discussão e decisões coletivas para esta categoria que tem sua voz tradicionalmente silenciada.

A participação democrática dos jovens na dinâmica do espaço escolar tem a intenção

de propiciar o exercício da democracia, criando identidades que favoreçam a participação e solidariedade desde os anos iniciais da formação escolar. A gestão democrática pode influenciar e alterar os modos de desenvolvimento e constituição da cidadania e garantir os direitos destes jovens no meio social e escolar a que estão envolvidos por boa parte da vida. É no esforço e trabalho em conjunto, que se alcançam as metas de liberdade de uma geração que enseja respeito, a si e seus pares, perante a atual sociedade, que é composta de características que comprimem e sufocam seus anseios.

Assim, portanto, a gestão democrática na escola é tida como uma possibilidade na incessante pretensão em modificar as estruturas sociais que configuram a sociedade brasileira e modula suas ações, sendo a escola o espaço em que a juventude pode transitar em direção à renovação.

## REFERÊNCIAS


AGUIAR, N. **Patriarcado, sociedade e patrimonialismo**. Sociedade e Estado, Brasília, v. v.15, p. 303 - 329, dezembro 2000.

AKTOUF, O. **La Administración entre tradición y renovacion**. 4ª. ed. Cali: Artes Gráficas dell Vale - Editores - Impressores Ltda, 2009.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Carmen C. Varriale. 11ª ed. ed. Brasília: UnB, v. 1, 1998.

BRASIL. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**, Brasília, 2013. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 08 set 2022.

CÁRIA, N. ; SANTOS, M. P. **Gestão e democracia na escola: limites e desafios**. Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 3, 2014. Disponivel em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/regae/article/view/13789/pdf_1>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CASSAB, C. et al. **Representações na mídia da juventude e a produção do medo: experiência em uma cidade média brasileira**. Finisterra, Juiz de Fora, p. 103 - 120, abril 2016. CASSAB, C. et al. Representações na mídia da juventude e a produção do medo: experiência em uma cidade média brasileira. Finisterra, Juiz de Fora, p. 103 - 120, abril 2016.

CASTEL, R. **A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a "desfiliação"**. Caderno CRH, Salvador, dezembro 1997.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, out. 2007. Disponivel em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

FRIGOTTO, G. **Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.** In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. D. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

IBGE, I. B. D. G. E. E.-. **População Jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE - Departamento de população e indicadores sociais, 1999.

IBGE, I. B. D. G. E. E.-. **Censo demográfico 2010** - características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2011. Disponivel em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 2020.

MARTINS, J. D. S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** introdução crítica. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, V. H. **Gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, L. H. D. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: [s.n.], 1998. Disponivel em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

PARO, V. H. **Gestão da escola pública:** a participação da comunidade. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica.** 16ª. ed. São Paulo: Cortez , 2010. Disponivel em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20S1%20Gestao%20Estrategica%20-%20IFES/01%20PARO_Administra%C3%A7%C3%A3o%20Escolar-Introdu%C3%A7%C3%A3o%20Cr%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2018. Disponivel em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/admintrocritica.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. 2ª. ed. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SANTOS, M. D. C. G.; SALES, M. P. D. S. **Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 14, p. 171 - 183, ago - nov 2012. ISSN 2.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados, 1985.

SOUZA, C. Z. V. G. **Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites**. Última década, Viña Del Mar, n. no20, p. 47-69, junho 2004.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. **Juventudes: desafios contemporâneos conceituais**. Ecos - Estudos Contemporâneos da Subjetividade, Mato Grosso, v. 4, p. 262 - 273, abril 2014.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, I. P. **A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação**. Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 08 fev. 2021.

# INTERAÇÕES LÚDICAS ENTRE BEBÊS E LIVROS INFANTIS: REFLEXÕES E DESAFIOS AOS(AS) PROFESSORES(AS)

*Data de submissão: 22/09/2022* *Data de aceite: 01/11/2022*

**Fernanda Gonçalves**
Prefeitura Municipal de Florianópolis
Florianópolis/SC
http://lattes.cnpq.br/0796123253809036

**Lidnei Ventura**
Universidade do Estado de Santa Catarina, PPGE
Florianópolis/SC
http://lattes.cnpq.br/9553407104950703

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta reflexões sobre a promoção de interações lúdicas entre bebês e livros infantis no contexto da creche. Argumenta-se que tais interações provocam experiências sinestésica que ampliam as relações dos bebês com/no mundo, sendo constituídas e constituindo de memórias, emoções, expressividades e narratividades. Parte-se aqui do conceito de narrativa, numa abordagem benjaminiana, como forma de expressividade e partilha de experiências. Os autores defendem a ideia de que é preciso, desde os primeiros meses de vida, colocar aos bebês em contato com os livros, considerando que a leitura sensorial evoca dimensões da corporeidade e das emoções, formas principais de interação dos bebês com o mundo e com os(as) professores(as), responsáveis por sua educação e cuidado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bebês. Livros infantis. Letramento sensorial. Narrativas. Educação infantil.

## LUDICS INTERACTIONS BETWEEN BABIES AND CHILDREN'S BOOKS: REFLECTIONS AND CHALLENGES FOR EDUCATORS

**ABSTRACT:** The present work presents reflections on the promotion of ludics interactions between babies and children's books in the context of day care. It is argued that such interactions provoke synesthetic experiences that expand the babies' relationships with/in the world, being constituted and constituting of memories, emotions, expressiveness and narrativities. We start here from the concept of narrative, in a Benjaminian approach, as a form of expressiveness and sharing of experiences. The authors defend the idea that it is necessary, from the first months of life, to put babies in contact with books, considering that sensory reading evokes dimensions of corporeality and emotions, main forms of interaction of babies with the world and with the educator subjects of daycare centers,

responsible for their education and care.

**KEYWORDS:** Babies. Children’s book. Sensory literacy. narratives. Child education.

## 1 I INTRODUÇÃO

O tema deste artigo pode parecer estranho ou, no mínimo, inusitado para muitas pessoas, inclusive para professores(as). Uma vez que, a ideia de promover interações sinestésicas dos bebês com livros pode parecer algo não convencional. E não é difícil imaginar o porquê tal estranheza, pois realmente parece incomum considerar que bebês, que ainda não falam, possam usar o livro, objeto destinado à leitura de letras, palavras e frases, para outras finalidades, afinal, “como é possível conjugar o verbo ler na presença de alguém que nem sequer fala?” (REYES, 2010, p. 18).

Se compreendermos a leitura como uma prática social que se amplia a partir das relações sociais, então podemos afirmar que a história de um leitor se inicia quando o bebê chega ao mundo (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2016). A relação que os bebês estabelecem com os livros é marcado pela relação corporal e sensorial, trata-se de uma leitura em que o corpo se constitui como narrativa (GONÇALVES, 2019). Uma leitura que perpassa todos os sentidos do corpo e que acontece por meio dos elementos físicos do livro. Os bebês exploram a textura, o peso, o tamanho, as cores e todos os aspectos que constituem o objeto.

Importante pontuar que as pesquisas da área da Educação Infantil têm evidenciando a potencialidade dos bebês nas relações sociais que estabelecem, portanto, participantes ativos no universo da cultura e da linguagem:

> Assegurar que os bebês tenham uma relação contínua e íntima com o livro e todo o universo cultural que o envolve, respeitando suas especificidades, é um modo de reconhecermos que os bebês são sujeitos de direitos e de cultura, inseridos em um mundo onde há linguagem. Trata-se de experiências estéticas que exigem uma participação profunda e ativa dos bebês, tirando-os do lugar de espectadores para colocá-los no lugar de quem quer conhecer e reconhecer o mundo de forma sensível (GONÇALVES, 2019, p. 53)

As linguagens da infância se forjam nas experimentações da cultura, das palavras, dos livros. São muitas as potencialidades criativas da infância e, é no encontro com as experiências humanas, que as crianças descobrem e se descobrem no mundo. A linguagem, em todas as suas dimensões, se constitui nas relações sociais e é resultado do processo histórico, assim: “(...) é carregada de significados/sentidos construídos por meio das relações dos sujeitos com a cultura, a história e a ideologia” (BARBOSA, 2011, p. 21). Portanto, a linguagem ganha sentido e contornos na interação social com o outro e não se reduz a constituição da palavra.

Assumimos a experiência na perspectiva empregada por Benjamin, isto é, que se funda na tradição histórica e coletiva, por meio dos encontros capazes de produzir marcas,

“Fato que requer a disponibilidade para apaixonar-se pela experiência de um encontro” (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 34).

Na perspectiva que trabalharemos neste texto, como disse Walter Benjamin, escovando o tema a contrapelo, alargando estreitas compreensões das expressividades dos bebês, sujeitos imersos em relações sociais e sinestésicas com/no mundo, com os(as) professores(as) e com outras crianças no espaço da creche, construindo diferentes formas de enunciações capazes compartilhar experiências e narratividades.

Partindo desses princípios é que nos propomos a refletir e problematizar as interações lúdicas dos bebês com os livros infantis e instigar os educadores a pensar sobre esse tema.

## 2 I NARRATIVA COMO COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS

O diagnóstico de Walter Benjamin sobre a modernidade por vezes tem um ar melancólico. Para um leitor desatento, esse autor parece até mesmo um pessimista sobre a vida na sociedade moderna. Suas leituras decorrentes da vida tumultuada das grandes metrópoles, principalmente Londres e Paris, marcada pelos constantes ‘choques’ perceptivos da multidão urbanizada, parece mesmo a levar a um beco sem saída: a perda da comunicabilidade entre as pessoas, que passam uma pelas outras sem lhes dirigir uma palavra, dando origem a uma contraditória condição de isolamento no coletivo.

Mas esse é só um lado do problema. Apesar deste diagnóstico, nas entrelinhas, Benjamim (2012) parece acender um sinal de alerta para nos darmos conta da vida automatizada que passamos a viver, afastando de nós a *durré*, a duração, o ócio, a reflexão demorada, que tende a nos converter em autômatos. Mesmo sem dar receitas, o autor problematiza esse modo de ser- estar no mundo [*Daisen*], dizendo que há dois modos de se viver: de acordo com a experiência [*Erfahrung*] ou com a vivência [*Erlebnis*]. Embora pareçam sinônimos, na acepção benjaminiana, são dois “conceitos” bem distintos. E para aprofundar um pouquinho essa discussão, vamos ao contexto de produção de dois de seus trabalhos em que o autor realiza sua investigação.

A questão da experiência, desde muito cedo, chamou a atenção do jovem Benjamin. Com apenas 21 anos, em 1913, escreveu um pequeno artigo intitulado “Experiência” [*Erfahrung*], no qual faz uma dura crítica ao autoritarismo dos adultos que tentam se impor aos jovens argumentando sua falta de “experiência”, concebendo esse procedimento arrogante como uma tentativa de mascarar o que chamou de “o eternamente-ontem” (2009). Diz ele: “A máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma.” (BENJAMIN, 2009, p. 21). Sua crítica é ilustrada com versos extraídos de uma novela de Schiller: “*Que pelos sonhos da sua juventude / Ele deve ter consideração, quando for homem*” (2009, p. 24). Esses versos acabaram se tornando auto proféticos, pois o termo *experiência* abriu para o autor, enquanto adulto, uma imensa constelação que está

presente ao longo de sua vasta obra e, certamente, não só considerando como renovando muitos *sonhos da juventude*.

Em 1933, dez anos depois, Benjamin escreveu novamente um breve artigo sobre a experiência, intitulado “Erfahrung und armute” [*Experiência e pobreza*], que no original tinha como título ‘Erfahrungsarmute” [alterado pelo editor da revista na qual publicou], no qual defende a ideia de que a experiência, com a modernidade, está em decadência e, com ela, a faculdade de narrar, cedendo lugar às vivências monótonas e automáticas provocadas pelos choques da “civilização” industrial, seja no trabalho, nas relações afetivas e/ou com a natureza. Como se vê, esse é um texto a favor da experiência.

Destacamos aqui duas questões: a primeira é que ainda no texto de juventude, a palavra alemã usada por para experiência por Benjamin já é *Erfahrung*, assim como no texto de 1933. E isso não é em vão, porque a palavra alemã deriva do verbo “fahren” que, entre várias acepções, significa “viagem ou travessia”. Assim, a experiência está ligada a uma travessia, a uma viagem, seja no espaço ou no tempo. Por isso, o narrador verdadeiro, para Benjamin, é aquele que transmite experiências que vêm de longe: o marinheiro, navegante do espaço, e o velho agricultor, navegante do tempo. A segunda questão, é que apesar da abordagem diferente, Benjamin não vê ruptura entre as duas formas de conceber a experiência. Falando do texto de 1913, considera:

> Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O taque penetrou até o âmago da coisa. (BENJAMIN, 2009, p. 21)

Como o autor afirma, o seu ataque à experiência, tal qual uma dura martelada, cindiu a palavra, fragmentando-a em diversos sentidos, sustentando diversos de seus trabalhos posteriores, tais como “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire” [1940] e o influente ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov” [1936].

Percebemos, então, uma continuidade nas reflexões de Benjamin sobre a importância da experiência enquanto condição ontológica humana. Não é dela que vivemos, mas nela, imersos como peixes no oceano. Entretanto, na análise benjaminiana, a partir do estabelecimento da sociedade industrial e suas “fantasmagorias”, existe o que ele chamou em *O narrador* de “experiências desmentidas” (BENJAMIN, 2012, p. 213), isto é, acontecimentos da vida que se convertem em vivências [*Erlebnis*] pela brevidade do tempo, que se esvai desenfreado e, com ele, a memória individual e coletiva. Nessa condição de negatividade da experiência, desaparece a “comunidade de ouvintes” e emerge a “massa”, sem referência de si mesma e perdida na avalanche das informações e vivências corriqueiras, isoladas e individuais, não sedimentando aquelas camadas necessárias de observação, descanso e reflexão, que “chocam os ovos da experiência” (BENJAMIN, 2012, p. 216). Benjamin alerta, então, para a perda da comunicabilidade que

assola o sujeito moderno, pois quem não tem experiências marcantes e significativas, não tem o que contar, por isso entra em decadência a faculdade de narrar e o silenciamento geral.

Agora, convertendo toda essa discussão para nosso objetivo principal, que é problematizar as experiências dos bebês com livros, é possível conceber essas crianças como sujeitos de experiência, se ainda não sabem sequer falar?

Nos seus estudos, Benjamin em diversos momentos traz a criança não somente como sujeito de experiências autênticas, como em intensas e intrincadas relações de constituição do adulto e do mundo adulto. Ele reiteradamente se refere ao *microcosmo infantil* em relação ao *macrocosmo* social, de onde a criança retira seus elementos se significação. Em uma resenha sobre livros infantis, destaca:

> A criança não é nenhum Robinson, nem constituem as crianças nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e classe de que provém. Por isso, tampouco o brinquedo infantil atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, em signos, entre a criança e o povo. Um diálogo de signos para cuja decifração a obra de Gröber oferece um fundamento seguro. (BENJMIN, 2012, p. 266).

Nesse contexto de interações humanas, também os bebês estão em diálogo com o mundo, não só fazendo parte dele como sujeitos, mas intervindo no seu entorno imediato e mesmo longínquo, tais como em políticas públicas e práticas sociais mais diversas. Se é assim, concebendo os livros como objetos socialmente produzidos em relação com uma determinada "comunidade leitora", os bebês não só podem como devem fazer parte dessa modalidade de *Erfahrung*. Partindo desse princípio, os autores defendem a ideia de que é preciso, desde os primeiros meses de vida, colocar aos bebês em contato com os livros, considerando que a leitura sensorial evoca dimensões da corporeidade e das emoções, formas principais de interação dos bebês com o mundo e com os(as) professores(as), responsáveis por sua educação e cuidado. Esse é tema da próxima seção.

## 3 I O QUE ISSO TEM A VER COM BEBÊS?

As linguagens, entrelaçadas **às** interações e brincadeiras, constituem o eixo das propostas educativo-pedagógicas desenvolvidas na educação infantil. Assim, considerar os bebês enquanto criadores em sua potencialidade, abarcando ações que os perceba em sua inteireza, de modo a valorizar e respeitar suas formas de relacionar com o mundo, requer oportunizar o contato com as diversas linguagens (VOLTARELLI; BARBOSA, 2021) e incluímos aqui a linguagem literária.

A gênese da formação leitora revela-se antes da decodificação do código escrito, a partir da relação íntima que os bebês constituem com os livros e com o texto literário. E não se trata de um ensino precoce das letras, ou preparação para alfabetização. Uma vez que o livro compõe a construção história e cultural da humanidade, assim, o acesso a eles é um

direito de todas as crianças. Quando o bebê tem acesso aos livros, estamos na verdade, garantindo o que lhes é de direito.

A literatura manifesta-se como uma necessidade universal, um elemento indispensável de humanização, que confirma nos seres humanos a sua humanidade e pode ser uma ferramenta "[...] consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos" (CANDIDO, 2011, p. 188).

Enquanto necessidade universal, a literatura liberta do caos e humaniza (CANDIDO, 2011). Logo, se os bebês são sujeitos de direitos e de linguagem, também possuem o direito a se relacionarem com o livro e com a linguagem literária. O desafio que se apresenta, no contexto da educação infantil é, sobretudo, nos preocuparmos menos com os ensinos das letras e nos atentarmos às construções de bases para que as crianças participem da cultura escrita. É necessário assim, organizar, planejar e sistematizar experiências cotidianas encharcadas de letramento, de modo em que as crianças possam experimentar os distintos modos de pensar a escrita.

Importante pontuar que há uma diferenciação entre o que é livro infantil e o que é literatura infantil:

> A respeito disso, um primeiro aspecto a ser destacado é que os livros infantis são aqueles constituídos com uma linguagem simples ou textos curtos. Não há uma proposta de linguagem poética, ficcional, como há no texto literário. Por vezes, esses artefatos possuem um caráter 'didático', utilizando temas com intuito de didatizar os conteúdos ou temas destinados às crianças. No contexto da Educação Infantil, há certa preocupação com o uso da Literatura, mas a seleção do livro é realizada, muitas vezes, pelo seu conteúdo, o que resulta em escolhas de livros infantis e não em livros de Literatura Infantil. (GONÇALVES, 2019, p. 39)

O livro infantil tem em sua constituição aspectos que o fazem ser endereçados às crianças, mas nem sempre ele será literário. Tal premissa é importante pois quando falamos que os bebês têm direito ao acesso aos livros, não falamos de qualquer livro, mas sim livros de qualidade, portanto, literários.

Ainda sobre diferenciações, há uma categoria de livros que são particularmente interessantes para os bebês, que temos chamado de livro brinquedo ou livro objeto. Trata-se de livros com uma materialidade distinta, que proporcionam uma manipulação segura aos bebês. Livros de banho (emborrachados), livros de pano, livros cartonados (com maior resistência), são exemplos de livros brinquedo que impulsionam a leitura sensorial dos bebês.

Livros brinquedos possui aspecto físico que instiga a experimentação e manipulação, extraindo do livro a máxima de que deve ser resguardado e atribuindo a ele um novo significado: de um objeto que deve ser mordido, degustado e experimentado em todas

as suas dimensões. E como para os bebês o sentido de leitura é construído por meio da dimensão corporal, os livros objeto mostram-se como potencialidade na interação direta bebê-livro.

A manipulação dos livros precisa ser segura para os bebês, mas além da segurança, precisa ser um convite a experimentação. Uma das formas privilegiados dos bebês se aventurarem no mundo, é por meio da relação corporal, como já mencionado. Por este motivo eles costumam levar os objetos a boca e com os livros não seria diferente, o que pode ser definido como *leitura degustativa* (GONÇALVES, 2019).

Quanto a escolha dos livros endereçados aos bebês,

> É importante selecionar o livro que será disponibilizado aos pequenos leitores, mas é importante levar em conta que não há uma classificação proibitiva específica no acesso e oferta, visto que existe outro elemento impulsionador de brincadeiras para além do livro-brinquedo, que é o próprio tema abordado nos livros de Literatura Infantil. Ou seja, a narrativa por si só é também brincante e isso nos indica que os mais variados gêneros de livros devem ser oferecidos aos bebês. É importante situar que grande parte dos livros-brinquedo não são literários. Suas principais características residem nos traços ornamentais, interativos (GONÇALVES, 2019, p. 48)

As relações que os bebês estabelecem com os livros no contexto da educação infantil ampliam suas experiências estéticas, políticas e éticas, como definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Mas para que eles possam alargar suas experiências com a linguagem literária e tenham intimidade com o livro, os professores e professoras precisam planejar intencionalmente as ações educativo-pedagógicas que envolvam os livros.

Portanto, a documentação pedagógica é ferramenta indispensável na organização dos tempos e espaços destinados aos livros. As experiências que os bebês terão – ou não – com os livros, dependerá do modo com que eles serão disponibilizados aos bebês: há livros ao alcance dos bebês? Os livros são objetos que compõem o cotidiano do grupo, como os demais brinquedos? As professores e professores costumam contar histórias aos bebês?

Para que os bebês se sintam próximos aos livros, eles precisam construir intimidade e, para tal, os livros precisam compor o cotidiano das crianças. Assim, o planejamento deve estar comprometido com a constituição de práticas pedagógicas que objetivem garantir o acesso às diferentes linguagens, como a literária.

## 4 I À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMARANDO ALGUMAS PONTAS

Como foi discutido, o livro deve ser compreendido e apresentado aos bebês como objetos de brincar, a partir do qual podem ser mobilizadas relações sinestésicas com os próprios brinquedos quanto com o microsmo e macrocosmo criado em seu entorno.

A esse respeito, Benjamin (2012, p. 261) diz numa de suas passagens herméticas,

que diante do livro infantil “A criança penetra na imagem (...) A criança redige dentro da imagem”; ele fala ainda de um certo “poder” hieroglífico contido na leitura e no livro, que vai muito além das letras e palavras, mas que, no seu conjunto, imagens, letras, páginas, texturas permitem esse “rabiscar” e atribuir sentido, seja com as unhas, pequenos dentes ou mãos sujinhas ou lambuzadas daquela *pátina* (BENJAMIN, 2012) comum às crianças que marcam os livros com suas experiências.

Amarrando algumas pontas, reafirmamos que os bebês são sim sujeitos de experiências, pois desde muito cedo se relacionam com o mudo e com as pessoas por meio de percepções sensoriais, que vão se complexificando em períodos cada vez mais breves e surpreendentes. Resta aos adultos, sobretudo os/as educadores/as responsáveis por elas nas creches, um olhar atento e sensível para os seus modos de comunicar essas experiências. E, no caso das interações dos bebês com livros infantis, longe de estranhar tais práticas, é preciso entendê-las como a abertura de novos mundos sensoriais, nos quais os bebês realizam imersões ao mesmo tempo lógicas e surrealistas, marcando sua personalidade desde os primeiros meses de vida, não se podendo saber quando nem como vão emergir.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (orgs.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2011.

BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiane. Educação infantil e gênese do processo de construção do leitor. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTO, Nelita (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil**: do literário a outras manifestações. Copiart: Tubarão, 2016.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. O Narrador. Experiência e pobreza. Livros infantis velhos e esquecidos. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

GONÇALVES, F. **As palavras e seus delimites**: a relação dos bebês com os livros na educação infantil. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC) – Florianópolis, 2019.

GONÇALVES, F.; BUSS-SIMÃO, M.; Eliane Santana Dias Debus L. Contação lúdica e interativa: um cotidiano de arte e expressividade na creche. Brasília, **Em Aberto**, v. 34 n. 110, 2021.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Rev. Cient**., São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. As linguagens e expressões: entre as singularidades e especificidades da infância. **Em Aberto**, 2021. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4600/3946

# INTERGERACIONALIDADE: RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PESSOAS IDOSAS POR MEIO DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

*Data de submissão: 10/10/2022*　　*Data de aceite: 01/11/2022*

**Liliane Cristina Dias**
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
Lages – SC
https://lattes.cnpq.br/8925909057992572

**Lucia Ceccato de Lima**
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense
Lages – SC
http://lattes.cnpq.br/7408002765973886

**RESUMO:** O presente trabalho é o resultado das observações e inquietações ao longo dos anos de trabalho escolar, como professora de Educação Física, na rede municipal de ensino de Lages/SC, onde é uma realidade comum o convívio dos estudantes com seus parentes idosos, sendo em alguns casos, os avós que detém a guarda dessas crianças. Embasada nessa realidade escolar e social, as relações entre as gerações é objeto da presente pesquisa. Ao entender que o hábito de cuidar de si e dos outros é uma característica humana. O cuidado com a saúde, com ambiente, com as emoções e afetos, com as relações familiares e intergeracionais são elementos fundantes para construir as relações familiares e sociais se caracterizam como multidimensional. A pesquisa trata do conceito de Intergeracionalidade, que é o convívio entre gerações, e especificamente, o convívio entre crianças e pessoas idosas no ambiente familiar, e a sua expressão nas atividades físicas escolares. Esta pesquisa teve como objetivo geral: descrever as relações Intergeracionais entre crianças e pessoas idosas, mediadas pelas atividades físicas escolares, como estratégia para a melhoria da qualidade de vida. A metodologia foi uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica com ênfase na Intergeracionalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atividades Físicas. Intergeracionalidade. Pessoas Idosas. Qualidade de Vida.

## INTERGERATIONALITY: RELATIONS BETWEN CHILDREN AND ELDERLY PEOPLE THROUGH PHYSICAL ACTIVITIES TO IMPROVE QUALITY OF LIFE

**ABSTRACT:** The present work results from observations and concerns over years of school work as a Physical Education teacher in the municipal network of Lages/SC, where the coexistence of students with their elderly

relatives is a very common reality, being that in some cases, their grandparents have the custody of these children. Based on this school and social reality, the relationships between these generations created the present research. The habit of taking care of oneself and others is a human characteristic. The care for health, environment, emotions and affections, family and intergenerational relationships are founding elements to build multidimensional family and social relationships. The research deals with the concept of Intergenerationality, which is the interaction between generations, and specifically, the interaction between children and elderly people in the family environment and its expression in school attitudes. The general objective of this research was to describe the intergenerational relationships between children and the elderly, mediated by school physical activities, as a strategy for improving the quality of life. The methodology was a qualitative approach, with a bibliographic review on emphasis in Intergenerationality.
**KEYWORDS:** Physical Activities. Intergenerationality. Elderly people. Quality of life.

## 1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo trata sobre a importância de cuidar da nossa saúde e de manter uma boa qualidade de vida. Ter saúde não é a "ausência de doenças, mas sim, um conjunto de fatores que promovem o bem-estar físico, mental, social e espiritual" OMS (2009). Entretanto, na correria do dia a dia, muitas vezes nos esquecemos de como cuidar da própria saúde é essencial, tendo impacto direto sobre nossa vida. Comemos qualquer alimento, por praticidade ou pelo paladar, ficamos horas à frente do celular, da televisão, do computador, nos esquecendo do quão prazeroso é uma caminhada, um jogo de futebol com os amigos, um passeio de bicicleta, uma brincadeira com os avós e/ou com as crianças.

A vida sedentária aliada com a má alimentação está entre os "quatro indicativos de desenvolvimento de doenças graves" OMS (2009), levando na maioria dos casos à morte, sendo vista como um problema de saúde global. A prática de atividades físicas associada com uma boa alimentação deve ser iniciada nos primeiros anos de vida da pessoa. A escola é o ambiente propício para que as crianças começam a se familiarizar com a importância desse estilo de vida.

Uma criança ativa e consciente sobre a importância de cuidar da sua própria saúde, têm elevadas chances de se tornar um adulto ativo e saudável, envelhecendo da melhor maneira possível, sendo uma pessoa idosa ativa e saudável, de acordo com sua idade.

Começamos a envelhecer a partir do momento em que nascemos, diferentemente da ideia que somente as pessoas com mais idade envelhecem. Envelhecimento não é o sinônimo de velhice, sendo que a velhice é a última etapa de nossas vidas, envelhecimento este, que vai sendo moldado a partir do estilo de vida de cada indivíduo. De acordo com Fernandes (2002):

> O envelhecimento humano representa a última fase de um processo dinâmico de desenvolvimento que tem início na concepção e prossegue ao longo da vida do indivíduo, ou seja, nascer é começar a envelhecer, mais notória nas

> últimas fases de vida [...]. O envelhecimento não é uma doença, mas uma acumulação gradual das perdas funcionais irreversíveis que o idoso vai sofrendo ao longo da vida (FERNANDES, 2002, p. 21).

Alcançar a velhice com saúde e qualidade de vida deve ser encarada como fator primordial a todo ser humano, impactando positivamente e diretamente na vida da pessoa, da sua família, das políticas públicas e sociedade em geral. O hábito da prática de atividades físicas e alimentação saudável são elementos que melhoram a longevidade, a autonomia e independência nesse processo. RODRIGUES (2012, p.5).

Em nossa sociedade, infelizmente, a pessoa idosa é vista como um ser humano incapaz. Nos esquecemos da grande valia e das experiências que nossos (as) avós/avôs podem nos proporcionar. A troca de saberes entre gerações é riquíssima, devendo resgatar os valores e a importância da família, valor esse cada vez mais esquecido na sociedade. O conceito Intergeracional consiste na troca de conhecimentos e experiências que uma geração pode proporcionar a outra, FERNANDES (2002, p. 25).

As relações Intergeracionais acontecem por meio de partilha de afetos, valores e cultura. Ambas as gerações, possuem saberes e a sua troca possibilita vivenciar vários modos de pensar, agir e de sentir, assim como, de mudar opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas, mas respeitando assim, as suas diferenças e criando uma história comum, a partir dos saberes de cada um, RODRIGUES (2012, p. 4).

Segundo Sampaio (2008), os avós "são os grandes educadores da atualidade [...] os reservatórios da família que assegura a continuidade da história da família ao longo das gerações." As relações Intergeracionais têm que ser estimuladas, para assim favorecer uma proximidade afetiva e de comunicação, para isso, os idosos têm que estar preparados para uma aprendizagem que seja eficaz e que possibilite uma linguagem comum entre os jovens e os idosos.

Tem o propósito de trocar experiências, afetos, crenças, costumes, valores e, a realização dos afazeres domésticos, educação financeira e o cuidado com suas crianças e seus idosos.

O desafio está em potencializar essas vivências e experiências, ter ciência desse convívio Intergeracional e trabalhar sobre a importância da qualidade de vida, de ambas as gerações. A criança se tornando um adulto saudável, o adulto envelhecendo com saúde, a pessoa idosa mantendo essa saúde, cuidada durante toda a vida.

Pretende-se com essa pesquisa elencar os benefícios que essa convivência Intergeracional, aliada com a prática da atividade física, traz para a vida, tanto da criança quanto do idoso, da família, do ambiente escolar e da sociedade.

Para Morin (2011), a educação do futuro deverá ser universal, centrado na condição humana. E conhecer o humano é, inicialmente, situá-lo no universo, usando o conhecimento para reconhecer essa humanidade, através da diversidade cultural, inerente a tudo o que é humano. E o que de melhor podemos fazer por essa "humanidade", senão a de cuidar

de nós mesmos, do próprio corpo, da própria saúde, e das nossas relações, familiares e sentimentais, trazendo à tona a complexidade humana.

Morin (2011) discute sobre a certeza que a civilização moderna tem do progresso, econômico e sociológico, e dentro deste progresso, pode-se citar o aumento da longevidade humana, como esse aumento de expectativa de vida afeta, a humanidade, a sociedade, o governo, as políticas de saúde, e o dia a dia de cada pessoa. Como ela faz para se cuidar, para não ter doenças, a qualidade de vida dela, e a dos que ela convive e, indiretamente, se constrói uma "cultura" de saúde e manutenção desta.

Como seres sociais temos as primeiras relações, social a familiar e as relações intergeracionais que esse convívio acarreta, que nos permite a iniciação na sociedade e como outro espaço de aprendizagem e relações temos a escola.

Como objetivo da pesquisa tem – se: analisar as relações Intergeracionais entre crianças e pessoas idosas, mediadas pelas atividades físicas escolares, como estratégia para a melhoria da qualidade de vida.

## 2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Qualidade de Vida e Saúde

Qualidade de vida é um conceito abrangente, multifatorial, que faz parte do complexo determinante e condicionante, relação Saúde X Doença. É considerado um "conjunto de parâmetros individuais, socioculturais e ambientais que caracterizam as condições que vivem os ser humano" Nahas (1997), parâmetros esses, variáveis na percepção individual relativa às condições de saúde e aspectos gerais da vida da pessoa.

Há uma relação próxima entre a percepção da Qualidade de Vida com a condição de saúde do indivíduo, sendo esta, um processo instável e sujeito a mudanças, influenciada diretamente pelas ações e o meio no qual a pessoa vive, tendo também uma, segundo Weineck (2003), "dimensão subjetiva, individual, psíquica, mental e social".

Para Marques (2021) "o estado de saúde é um indicador das possibilidades de ação do sujeito em seu grupo, se apresentando como um facilitador para a percepção de bem-estar", sendo assim, cuidar e manter da saúde, é uma percepção baseada na construção de padrões, estabelecido pela comunidade na qual a pessoa convive.

Se este indivíduo vive rodeado por outras pessoas que tem o costume de cuidar da sua saúde, se preocupando com a qualidade de vida, esta consciência e hábito, farão parte da sua rotina. Caso contrário, se ele está rodeado por pessoas que mantém um estilo de vida não saudável, como má alimentação, sedentarismo, tabagismo, consumo de álcool, entre outros costumes, ele assim repetirá esses padrões, tão destrutivos da saúde.

Para Vilarta; Gonçalves (2004), a relação saúde e Qualidade de Vida são compostos por: domínios funcionais e domínios do Bem-estar. Dentre os funcionais estão as funções

físicas, cognitivas, envolvimento com atividades diárias e a avaliação da própria saúde; e bem-estar é composto pelo bem-estar corporal, emocional, autoconceito e a percepção global de bem-estar, formando um conjunto de variáveis que determinam o estado de saúde e Qualidade de Vida.

Estes conceitos também sofrem influência dos aspectos sociais, econômicos, ambientais e hábitos pessoais que impactam diretamente na qualidade da saúde e vida das pessoas. A Qualidade de Vida é definida também, com a garantia de suprir as necessidades de subsistência, por meio da condição econômica e por políticas públicas, que proporcionam aspectos fundamentais como saneamento, transporte, habitação, alimentação, educação, saúde, longevidade, lazer, entre outros.

Abarcado ao conceito de Qualidade de Vida, está o estilo de vida, que é a maneira de como a pessoa conduz seus costumes e sua rotina, estando ligado ao bem-estar, controle do stress, nutrição, prática de atividades físicas, cuidados preventivos da saúde, estilo este, que vai construindo a condição de saúde, qualidade de vida e envelhecimento de cada pessoa, pois somos o resultado de nossos hábitos e ações.

De acordo com Nahas (2017), Qualidade de Vida está intrínseca a própria dignidade humana, e faz a seguinte definição:

> Qualidade de Vida é a percepção de bem-estar resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano. (NAHAS, 2017, p. 15).

O que caracteriza o indicativo sobre ter um completo bem-estar e uma boa Qualidade de Vida, é definido pelo próprio indivíduo, baseado em seus conhecimentos e ações, que garantirão ou não, a qualidade da sua vida.

Nahas (2017) salienta que “a sobrevivência terá sempre prioridade sobre as questões do bem-estar”, pois só podemos usufruir de uma boa Qualidade de Vida, se as necessidades mínimas de sobrevivência forem bem supridas. Qualidade de Vida está presente no nosso dia a dia abrangendo, trabalho, saúde, lazer, relacionamentos, espiritualidade, em todas as áreas que abrange nosso bem-estar.

Entretanto, quando ouvimos falar sobre Qualidade de Vida, é comum associarmos ao termo saúde. Saúde é o nosso bem mais precioso, e são nossas escolhas e atitudes que irão determinar a qualidade desta saúde. A maioria das doenças, exceto as hereditárias, são desenvolvidas pelo nosso estilo de vida, sobre a maneira da qual cuidamos da nossa saúde. Numa perspectiva holística, Nahas (2017), descreve saúde “como uma condição humana com dimensões física, social e psicológica[...]”, sendo esta condição condicionável a mudanças.

A expectativa de vida do ser humano aumenta a cada ano, devido aos avanços da medicina, mas sobretudo, ao conhecimento da importância de cuidar da saúde, alimentação e a prática de atividades físicas, sendo hábitos que garantem uma melhor Qualidade de Vida.

A alimentação saudável é fator básico para uma boa Qualidade de Vida. Os alimentos fornecem aos seres humanos os nutrientes necessários para manter o organismo vivo, desde a construção das células que permitem o crescimento, produção de energia, realização dos processos metabólicos vitais para nosso corpo. Dentre os nutrientes essenciais para o ser humano estão os Macronutrientes divididos em carboidratos, gorduras e proteínas; e os Micronutrientes distribuídos em vitaminas e minerais; e a Água, componente vital para o corpo humano.

Estes nutrientes são compostos químicos que:

> [...] desempenham funções como promover o crescimento e reparo nos tecidos (proteínas e minerais), regular os processos orgânicos (vitaminas e sais minerais) e fornecer energia para os processos vitais e para a realização de atividades físicas (carboidratos e gorduras) (NAHAS, 2017, p. 249).

Uma dieta saudável é composta por uma ampla variedade de alimentos, para garantir o fornecimento adequado de nutrientes que o corpo necessita, sendo indicado a ingestão de uma alimentação balanceada para fornecer energia, que possa realizar as atividades do cotidiano e prevenir doenças. Uma alimentação saudável consiste no consumo de alimentos naturais, como frutas, legumes, verduras; carnes magras, ovos, e derivados do leite; carboidratos integrais; cereais; sementes; e a ingestão diária de no mínimo dois litros de água.

Atividade física, um dos elementos do estilo de vida, é um dos alicerces da boa saúde e Qualidade de Vida. O estudo sobre atividade física começou no século passado, para melhor entender o processo de treinamento de atletas, investigando as “adaptações do organismo referente ao esforço físico”, NAHAS (2017, p.47).

Caspersen *et al*. (1985), categoriza de forma simples e objetiva a definição de atividade física, e por isso seu conceito ainda é utilizado atualmente:

> Atividade física é definida como qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em um dispêndio energético maior dos os níveis de repouso, ou seja, atividades domésticas, caminhada, lazer, brincar são consideradas atividades físicas (CASPERSEN *et al*., 1985, p. 130).

Com a evolução das pesquisas sobre os benefícios da atividade física no nosso organismo, foi possível entender como as alterações funcionais e estruturais acontecem com a prática regular das atividades físicas, e os resultados na saúde das pessoas. Curiosamente, Hipócrates a*pud* Nahas (2017), há mais de dois mil anos afirmava que:

> Todas as partes corporais, se usadas com moderação e exercitadas em tarefas a que estão acostumadas, tornam-se saudáveis e envelhecem mais lentamente; se pouco utilizadas, tornam-se mais sujeitas às doenças e envelhecem rapidamente (NAHAS, 2017, p. 38).

A prática da atividade física sempre fez parte do cotidiano e evolução do ser humano. Desde nossos primórdios já era utilizada com o propósito de ter força muscular e resistência física para as atividades de sobrevivência. Devido à evolução do ser humano,

com a crescente melhora da tecnologia e o conforto que ela possibilita, estamos cada vez mais sedentários e preguiçosos. Nossos antepassados eram muito ativos fisicamente, caminhavam por vários quilômetros, corriam para fugir de algum perigo, saltavam diante de obstáculos, entre outras várias atividades que a sobrevivência exigia.

Atividade física está presente em boa parte da nossa vida, sendo necessária para realizar nossas atividades no dia a dia. Atividade física não é sinônimo de exercício físico, exercício físico, definido por Nahas (2017) como:

> Uma das formas de atividade física planejada, estruturada, repetitiva, que objetiva o desenvolvimento (ou manutenção) da aptidão física, de habilidades motoras ou a reabilitação orgânico-funcional, incluindo atividades de níveis moderados ou intensos[...] (NAHAS, 2017, p. 52).

Atividade física e exercício físico são similares, o que lhes diferencia é a intensidade, repetição, planejamento, regras e muitas vezes tem um local definido para sua prática, como academia ou clube, tendo um objetivo específico como melhora da resistência física, flexibilidade, ganho de força, reabilitação, entre outras indicações.

Atividade física é definida como “qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética, portanto voluntário, que resulte num gasto energético acima dos níveis de repouso” Nahas (2017), ou seja, é considerado atividade física os movimentos que executamos para realizar as atividades diárias, planejadas ou de rotina.

Com o passar dos anos, a definição de saúde foi evoluindo, e nos atualmente é definida como:

> Uma condição humana com dimensões físicas, social e psicológica, caracterizada num contínuo com pólos positivos e negativos. A saúde positiva seria caracterizada com a capacidade de ter uma vida satisfatória e proveitosa, confirmada geralmente pela percepção de bem-estar geral; a saúde negativa estaria associada com morbidade e, no extremo, com mortalidade prematura (NAHAS, 2017, p. 52).

É evidente como saúde e atividade física contribuem para nossa vida, e para a qualidade que se caracteriza este percurso. Por meio da atividade física, usufruímos do benefício de tirar melhor proveito das capacidades corporais, resultando no bem-estar corporal e psicológico, mais disposição e bom humor para enfrentar e cotidiano, e interferindo na qualidade e velocidade do qual envelhecemos, e consequentemente, na expectativa de vida.

É considerado atividade física qualquer movimento corporal, independente de intensidade, ritmo, velocidade. Miles (2007), complementa que a atividade física é um comportamento complexo e multidimensional. Pode ser uma tarefa como varrer a casa, passear com o cachorro, lavar o carro, entre outros.

Para Hoffman e Harris (2002), atividade física é um “movimento voluntário intencionalmente realizado com propósitos específicos e que requer quantidade substancial de energia”, ou seja, o indivíduo tem consciência da atividade que está praticando; ou pode

ser qualquer “movimento voluntário intencionalmente realizado com propósitos específicos e que requer quantidade substancial de energia”.

Para Pieron (2004), é feita uma relação entre Qualidade de Vida, Atividade Física e estado de Saúde, e nesse sentido, a prática regular de uma atividade física está associada a vários benefícios psicológicos, fisiológicos e físicos. Quando se aborda a saúde, é importante perceber que os benefícios da prática da atividade física contribuem para a redução do nível de risco ao qual cada pessoa está sujeita durante a vida.

Segundo a OMS (2009), a falta de atividade física está entre os quatro principais fatores de risco para a mortalidade global. A prática de atividade física na infância traz benefícios à saúde para toda a vida, diminuindo as chances das doenças crônicas como hipertensão, diabetes, câncer, entre outras.

Luz e Kuhnen (2013), destacam que a prática da atividade física contribui para a melhora das habilidades físicas como a concentração, atenção, interação social, autonomia, autoestima e qualidade de vida. Iniciar a prática de atividade física na infância ou adolescência aumenta as chances de se tornar um adulto ativo.

O conceito de saúde, para OMS (1947), vai além da mera ausência de doenças. Na verdade, “só é possível ter saúde quando há um completo bem-estar físico, mental, social e espiritual”.

Não basta apenas não estar doente para ter saúde, é preciso adotar atitudes que afastem ao máximo os fatores que desencadeiam o aparecimento das doenças. O estado de ser saudável não é estático, é necessário adquirir e manter constantemente ao longo de toda nossa vida.

## 2.2 Atividade Física Escolar

A prática escolar da atividade física ocorre, principalmente, nas aulas de Educação Física, tendo como objetivo possibilitar variadas atividades físicas, para que o estudante desenvolva suas capacidades, mas também, desenvolva o hábito desta prática, fora do ambiente escolar. A Educação Física, na BNCC (2017, p. 213), é o “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos”.

O estudante, não pode ser visto somente como um corpo. As práticas corporais devem possibilitar um desenvolvimento como um ser dinâmico, singular, diversificado, pluridimensional.

As aulas de Educação Física oferecem uma série de possibilidades, que potencializam as experiências emotivas, lúdicas, corporais em suas variadas formas.

> [...]que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213).

São elementos fundamentais às práticas corporais, para o pleno desenvolvimento do estudante, o movimento corporal, o produto corporal e o cuidado com o corpo e a saúde.

De acordo com Surdi e Kunz (2010), nosso mundo é sempre um mundo vivido, onde o ato de se-movimentar se torna humana e significativa, participando e agindo ativamente na relação que exercemos neste mundo, relação esta, inúmeras vezes dada pelo movimento, sendo este único, pois somos todos diferentes, e é através dessa individualidade que desenvolvemos uma forma única de se expressar através do se-movimentar.

A partir do momento em que nascemos nos comunicamos, primeiramente, por meio dos gestos e dos movimentos, sentido antes de ter conhecimento, participando do mundo com as diversas formas do movimento. Surdi e Kunz (2000), destaca a percepção, a sensibilidade e a intuição humana como fatores de extrema importância, sendo o ato do movimentar-se que proporciona a melhora do movimento no tempo e espaço.

A escola tem um papel importante na mudança de estilo de vida uma vez que a escola está presente em grande parte da vida dos alunos. A escola é um "local dinâmico e nesse espaço constante reflexões proporcionam possibilidades de uma sociedade mais justa e igualitária, ambiente como local de prática de atividades físicas para promoção da saúde" (MARQUES; GAYA, 1999), e nesse contexto, a aula de Educação Física assume um papel privilegiado.

É importante que a escola também, abra seus espaços para que toda a comunidade possa desenvolver um estilo de vida ativo e saudável. Deve proporcionar às crianças e aos adolescentes à reflexão para desenvolverem uma aprendizagem significativa sobre a importância da atividade física.

A escola tem uma função essencial na vida de seus alunos, construindo o cenário dos seus aprendizados e no seu desenvolvimento. Pensar na escola como local de ensino/aprendizagem para o cotidiano, é também ver esse ensino como algo concreto e de movimento. A escola pode intervir de maneira mais direta no estímulo da mudança de hábitos saudáveis, alimentação e vida mais ativa, de forma interdisciplinar.

## 2.3 Intergeracionalidade

O conceito de Intergeracionalidade significa a troca de experiências entre gerações, e é no seio familiar que as gerações se encontram e interagem de forma intensa. A presença simultânea das gerações que envolvem idosos e crianças existindo uma troca de conhecimentos, a criança abordando sua existência e o idoso transcendendo o hoje e recuperando as suas memórias (RODRIGUES, 2012, p.18).

Os avós encontram benefícios nesta troca intergeracional pelo fato de poderem participar na vida e educação dos netos, revela-se essencial na promoção do seu bem-estar e qualidade de vida. As relações intergeracionais continuam a ser um "meio de partilha de afetos, valores, experiências e bens materiais" FERNANDES (2002, p.29).

A relação entre envelhecimento e qualidade de vida, segundo RODRIGUES (2002),

adquire uma grande importância nas sociedades atuais, pois é o conceito de qualidade de vida o principal indicador de avaliação da condição de vida dos idosos.

A promoção da qualidade de vida em pessoas idosas implica a adoção de um estilo de vida adaptado às alterações biológicas e psicológicas e sociais de cada indivíduo ao longo do envelhecimento, sendo que já constatamos que cada pessoa envelhece de maneira diferente. Ambas as gerações, possuem saberes e a sua troca possibilita vivenciar vários modos de pensar, agir e de sentir, assim como de mudar opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas, mas respeitando assim as suas diferenças e criando uma história comum, a partir das sabedorias de cada um, NAHAS (2017).

Para os idosos a lembrança das próprias experiências como os seus pais e filhos pode ser importante na aceitação da própria vida e na relação com os netos. Os idosos transpõem assim o isolamento e valorizam a sua autoestima.

> As relações intergeracionais familiares podem ser apreciadas em três planos: o plano afetivo que diz respeito aos afetos trocados entre familiares que são centrais na manutenção de ambientes socializantes; o plano normativo, que enquadra o conjunto de normas, costumes, crenças e valores partilhados pelos membros da família; e o plano instrumental que pode incluir, entre outros: apoio financeiro, o cuidado de crianças ou de idosos, realização de tarefas domésticas, troca de bens materiais não monetários (PEREIRA, 2012, p. 119).

As relações intergeracionais têm que ser estimuladas, para assim favorecer uma proximidade afetiva e de comunicação, para isso os idosos têm que estar preparados para uma aprendizagem que seja eficaz e que possibilite uma linguagem comum entre os jovens e os idosos (AZEREDO, 2011, p. 3).

Na concepção de Morin (2011, p. 81), a educação é um meio de construção da compreensão humana, sendo esta, meio e fim da comunicação humana. Compreensão que significa ‘apreender em conjunto, abraçar junto’. Segundo ele, possuímos a compreensão intelectual ou objetiva, e a compreensão humana intersubjetiva. A compreensão intelectual, para ser entendida, deve ser explicada e aplicada aos meios do conhecimento. Já a compreensão humana está além da explicação, não sendo suficiente para a compreensão humana.

## 3 I CONCLUSÃO

Através das relações Intergeracionais, temos a oportunidade da troca de conhecimento e ensinamentos, reconhecidamente somos seres inacabados, estando em constante evolução. Observa-se que esse convívio traz muitos benefícios para as crianças e, sobretudo, para as pessoas idosas. É na convivência com os netos(as) que os avôs/avós ganham novo sentido da vida, onde sentem-se acolhidos, onde a partilha de suas experiências, adquiridas durante toda a vida tem significado.

A presente pesquisa originou-se pelo fato de que é muito comum o convívio

Intergeracional, tão corriqueiro, e que não damos a devida importância que esse riquíssimo convívio possui.

Percebe-se que o convívio Intergeracional é de extrema importância, principalmente para as pessoas idosas, onde conseguiram demonstrar, através das conversas, sua empolgação e realização na vivência que possuem com seus netos(as), de como se sentem bem estando inseridos no contexto familiar, de como sentem-se realizados em poder compartilhar seus conhecimentos e experiências, de poder aprender novos ensinamentos, e que esse convívio proporciona aos pesquisados, saúde, bem-estar e Qualidade de Vida.

A Qualidade de Vida é um tema pertinente ao cotidiano e determinante para o nosso futuro, e sem dúvidas é esquecido pela maioria das pessoas. Sabemos, na maioria das vezes, como agir sobre os cuidados com nossa saúde, mas por falta de tempo e ou de compressão acabamos negligenciando os cuidados preventivos, deixando de adotar um estilo de vida que garanta bem-estar e resulte em Qualidade de Vida. É possível constatar que as pessoas têm o conhecimento do que devem comer, que a prática da atividade física é de extrema importância na prevenção de doenças, mas, por inúmeros “motivos”, não colocam em prática.

Desde a escola, especialmente por meio das aulas de Educação Física, as crianças começam a ter contato com as atividades físicas e da importância da sua prática, incluindo esporte, jogos, brincadeiras, dança, conhecimento do corpo humano, de alimentação saudável e do convívio social. Ensinamentos que, se levados para a vida, trarão inúmeros benefícios, garantindo uma vida mais proveitosa, com melhor desempenho corporal, mental e psicológico, uma boa saúde, prevenindo doenças, sendo uma pessoa ativa e construindo um envelhecimento saudável, possibilitando ao organismo menores danos e perdas no processo fisiológico.

É fato que envelhecer não é uma opção, mas a condição natural do organismo. A cada dia que passa, envelhecemos, perdendo progressivamente as nossas capacidades orgânicas. Mas, com a escolha e a prática de um estilo de vida saudável, que está intrínseca à Qualidade de Vida, podemos desfrutar de uma vida melhor e garantindo menor desgaste do nosso organismo. Como diz a sabedoria popular “envelhecer é uma arte” e somos os atores principais, no palco da vida.

Na escola, as crianças começam a conviver com mais pessoas, a construir suas aprendizagens e conviver em sociedade, estimulando as relações. Essas relações, familiares e sociais, tão comuns ao nosso cotidiano, mas com significado enorme, sendo elas que vão nos moldando, pois também somos o resultado do nosso meio. A família é nosso primeiro contato social, é por meio dela que vamos construindo nossos valores, hábitos e relações.

Somos os resultados de nossas ações, em todas as situações da vida. Somos o resultado da nossa alimentação, dos nossos pensamentos e sentimentos, do nosso cuidado e amor-próprio. Ter saúde, não significa somente não estar doente, vai muito além disso.

Ser saudável é se sentir bem, ativo corporalmente e cognitivamente, ter disposição para o trabalho, para os afazeres domésticos, para o lazer, sentir alegria no dia a dia e com as pessoas que convive, é esse conjunto que contempla o termo saúde.

## REFERÊNCIAS


AZEREDO, Z. **O Idoso como um todo.** 1. ed. Portugal: Psicosoma, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASPERSEN, C. J.; *et al*. Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. **Public Health Reports.** March-April 1985, v. 100, n. 2, p. 126-131, 1985.

DIAS, L. C. **Relações intergeracionais entre crianças e pessoas idosas mediadas pela atividade física escolar como estratégia para a melhoria da qualidade de vida.** Lages, SC, 2022. 95 p. Dissertação (Mestrado) Universidade do Planalto Catarinense.

FERNANDES, P. L. D. Depressão do idoso. 2ª ed. Coimbra, Quarteto. 2002.

HOFFMAN, S. J. HARRIS, J. C. Cinesiologia: o estudo da atividade física. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUZ, G. M.; KUHNEN, A. O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. Psicologia - Reflexão e Crítica, v. 26, n. 3, p. 552-560, 2013.

MARQUES, A. T; GAYA, A. Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, 1999.

MARQUES, R. F. R, Qualidade de vida, atividade física e saúde: relações na busca de uma vida melhor. In: MARQUES, L.M.V. **Educação para atividade física e saúde**. Ponta Grossa: Atena, 2021.

MILES, L. Physical activity and health. **Nutrition Bulletin**, Malden, USA, v. 32, p. 314-363, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed rev. São Paulo. Cortez, 2011; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7. ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. L. O Pentáculo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 5, n. 2, p. 48-59, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 1947.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Active aging: a policy framework. 2002. Geneva.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. 2009. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.

PEREIRA, F. **Teorias e práticas da gerontologia:** um guia para cuidadores de idosos. Portugal: PsicoSoma, 2012.

PIERON, M. Estilo de vida, prática de atividades físicas e esportivas, qualidade de vida**. Revista Fitness e Performance.** Rio de Janeiro, 3,1,11, jan./fev., p. 10-17, 2004

RODRIGUES, M. I. S. **O impacto das atividades intergeracionais no desempenho cognitivo dos idosos.** Universidade católica portuguesa. Braga, 2012.

SAMPAIO. D. A razão dos avós. Editorial Caminho. Lisboa. 2008.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Revista Movimento UFRGS.** Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, 2010.

VILARTA, R.; GONÇALVES, A. **Qualidade de vida:** concepções básicas voltadas à saúde. Barueri: Manole, p. 27-62, 2004.

WEINECK, J. Atividade física e esporte:  para que? Barueri:  Manole. 2003.

# CAPÍTULO 4

# LA NATURALEZA DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA (NDCYT) EN LA MOVILIZACIÓN DE CONCEPCIONES DOCENTES: PROCESOS METACOGNITIVOS, TENSIONES E INCIDENCIAS TEMÁTICAS EN UN PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE QUÍMICA

*Data de submissão: 09/09/2022* *Data de aceite: 01/11/2022*

**Zenahir Siso-Pavón**
Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile
ORCID 0000- 0002-0523-6392

**Iván Sánchez-Soto**
Departamento de Física. Facultad de Ciencias. Universidad del Biobío, Chile
ORCID: 0000-0002-1564-3397

**Luigi Cuéllar-Fernández**
Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile
ORCID: 0000-0002-0659-9101

**RESUMEN:** En el estudio de la movilización de concepciones acerca de la ciencia que se enseña y la necesidad de formación en el aula para la toma de decisiones informadas, se promovió la reflexión metateórica acerca de la NdCyT (aspectos epistémicos y no epistémicos) relacionados con los procesos de generación de conocimiento científico y tecnológico, en el marco de un itinerario de formación continua en el que participaron cuatro profesores de Química. Esta investigación cualitativa contempló un estudio de caso múltiple empleando un análisis temático apoyado en triangulación entre métodos. Se identificaron temas en relación a los cuales surgen tensiones conceptuales acerca de la ciencia y la tecnología, y también en relación con la enseñanza de la ciencia; así como procesos metacognitivos y temas asociados en los que incidió la formación, así como tensiones conceptuales asociadas. Se concluyó que la reflexión metateórica fue clave dentro de la movilización de concepciones del profesorado, gracias a procesos metacognitivos que les ayuda a poner en perspectiva la existencia de factores externos e internos a las comunidades científicas, no reconocidos previamente.

**PALABRAS CLAVE:** Naturaleza de la Ciencia y Tecnología, Formación continua del profesorado, Concepciones docentes.

## NATURE OF SCIENCE AND TECHNOLOGY (NOST) IN THE MOBILIZATION OF TEACHING CONCEPTIONS: METACOGNITIVE PROCESSES, TENSIONS AND THEMATIC INCIDENTS IN A PROCESS OF CONTINUOUS TRAINING OF CHEMISTRY TEACHERS

**ABSTRACT:** In the study of the mobilization of conceptions about the science that is taught and the need for classroom training for informed decision-making, metatheoretical reflection about LoL (epistemic and non-epistemic aspects) related to the processes was promoted. generation of scientific and technological knowledge, within the framework of a continuous training itinerary in which four Chemistry teachers participated. This qualitative research contemplated a multiple case study using a thematic analysis supported by triangulation between methods. Metacognitive reflection processes and thematic associations affected by the strategy were identified, as well as associated conceptual tensions. It was concluded that metatheoretical reflection was key in the mobilization of teachers' conceptions, thanks to metacognitive processes that help them put into perspective the existence of factors external and internal to scientific communities, not previously recognized.
**KEYWORDS:** Nature of Science and Technology, Continuous teacher training, Teaching concepts.

## 1 I INTRODUCCIÓN

En un proceso orientado hacia la formación crítica y reflexiva del profesorado, que enfatiza la importancia de la innovación y de la práctica reflexiva (Braten, 2016; Couso, 2002; Feucht et al., 2017; Vázquez et al., 2007), la reflexión se constituye en eje central para la toma de conciencia y evaluación de sus marcos organizadores e intereses individuales y colectivos y permite la construcción o reconstrucción de nuevos conocimientos y prácticas (Porlán, 1997). Esta reflexión acerca de la Ciencia y Tecnología (en adelante, CyT) desde la NdCyT, puede entonces promover la movilización de sus concepciones, permitiendo la superación de la perspectiva kantiana cientificista y también cuestionar la visión positivista, por acción de procesos metacognitivos y tensiones conceptuales cuando reflexiona acerca de factores epistémicos y no-epistémicos, y las múltiples relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. De esta forma, las concepciones docentes estarían más cónsonas con los propósitos de una alfabetización de todos los ciudadanos que demanda la comprensión "de" la ciencia –productos-, y la comprensión "acerca" de la ciencia –procesos, y cómo opera hoy.

## 2 I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Reconociendo la importancia de las concepciones docentes como marcos organizadores de su profesionalidad, que no son fragmentarias y pertenecen a un sistema de referencia, en esta investigación se tuvo en consideración que 1) los cambios en las concepciones no son radicales; 2) se producen cuestionamientos, contradicciones e

insatisfacciones (Tensiones); 3) se producen variaciones o dispersiones en las concepciones (Coexistencias); 4) pueden permanecer latentes y no exteriorizarse y, 5) se precisa la reflexión y la metacognición como fundamento para la formación docente.

En principio, de acuerdo con Bohorquez (2016) “una verdadera movilización de concepciones se evidencia cuando el docente es capaz de reflexionar” (p.114), todo lo anterior permite hablar de la movilización de concepciones, definida por Vanegas (2015) como una progresión de las concepciones que “no es precisamente un cambio radical, una transformación total en sí misma y menos un punto final y terminado de llegada en el trabajo con los profesores” (p.100); y que más recientemente, Londoño, Zapata y Jaramillo (2019) proyectan como el resultado de procesos reflexivos en contextos de formación docente sobre pensamientos, conocimientos y hacer educativo.

Por otra parte, la producción de una tensión, conflicto o cuestionamiento entre las concepciones docentes y el conocimiento en contraste no necesariamente involucra una desestabilización externa para su resignificación, sino que sirve como referente de una organización interna (Pozo et al., 2006). Esto puede ser expresado o no por el docente, por lo que se requieren de variadas formas de producción de información para realizar la interpretación más próxima posible.

En otro orden de ideas, la reflexión docente implica un trabajo de alto nivel cognitivo y metacognitivo. De acuerdo con Fourés (2011) se promueve la relación de los conocimientos previos con la nueva información, cuestión que, en el caso en estudio, serían las concepciones de los profesores acerca de la CyT y toda la información “nueva”, presentada en el seno del proceso formativo diseñado intencionadamente para promover la movilización de estas concepciones, acerca de los aspectos epistémicos y no-epistémicos, conceptos de ciencia, técnica, tecnología, tecnociencia, alfabetización científica y tecnológica; la integración de ambas en un nuevo conocimiento y el almacenaje de la información en la memoria para, subsiguientemente, poder recuperarla y usarla.

Ya que la metacognición es un tipo de reflexión (Ob.Cit), esta queda vinculada con la habilidad que tiene una persona para conocer lo que conoce; planificar estrategias para conocer, tener consciencia de sus propios pensamientos durante el acto de conocimiento; y para reflexionar y evaluar la productividad de su propio proceso de conocimiento (p.156). Por ello, la reflexión y la metacognición son necesarias dentro de los procesos de formación docente, y en particular, de una movilización de las concepciones del profesorado.

## 3 | METODOLOGÍA

En una fase denominada formativa, se desarrolló el Núcleo Temático 2 “Naturaleza de la Ciencia y Tecnología” como parte de un itinerario formativo diseñado en la primera etapa de una investigación más amplia. Al constar de 8 sesiones de trabajo diferenciadas e intencionadas, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de producción de

información, principalmente orientadas a la recuperación de su cognición y de las reflexiones metacognitivas, así como de los procesos dialécticos o tensiones. Por ello, la producción de la información se realizó desde reflexiones distanciadas, narrativas como producciones escritas, entrevistas, observación participante, entre otros, apoyados en papeles de trabajo, videograbaciones de clases y sesiones de trabajo. Consideraciones éticas como el consentimiento informado de directivos, padres y apoderados para la grabación de las clases de los participantes fueron claves en esta fase. Se realizaron tres etapas analíticas luego de la disposición, transcripción y ordenamiento del corpus de datos. Se seleccionó el conjunto de datos sobre el cual se desarrolló un primeramente un análisis temático descriptivo, interpretativo e inferencial (Braun y Clarke, 2006; 2019; Maguire y Delahunt, 2017) apoyado en simultáneo por una triangulación entre métodos, generándose los temas y produciendo un reporte por cada caso individual/ámbito de análisis. En esta etapa se realizó una tercera selección de la muestra, considerando la intensidad de los casos individuales, y se estableció el caso de estudio. En una segunda etapa analítica, se desarrollaron comparaciones cronológicas (Gibbs, 2012) para generar un reporte por caso individual y en una tercera etapa, a través de la triangulación de datos, se obtuvo el caso de estudio.

## 4 I RESULTADOS

Se manifestaron diversos tipos de tensiones o cuestionamientos entre posturas, por lo que se logró inferir que la NdCyT como conjunto de contenidos metateóricos permite a los profesores cuestionar las propias concepciones de Ciencia, Tecnología y Enseñanza de las Ciencias, lo que se evidencia en su discurso profesional, tal como se muestra en la Figura 1.

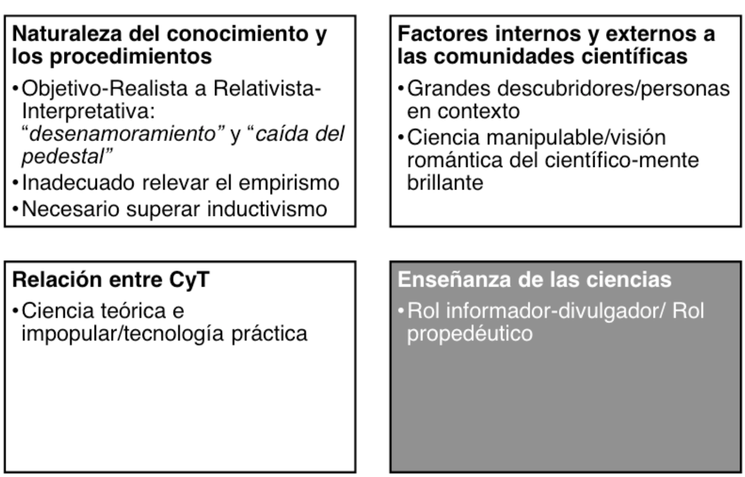



Figura 1. Tensiones entre posturas

Al respecto, las tensiones se produjeron en la mayoría de los pares subtemáticos asociados a las temáticas Naturaleza de los conocimientos y los procedimientos de CyT, a los Factores internos y externos a las comunidades científicas y tecnológicas y a la Relación entre ciencia y tecnología de la dimensión metateórica, las cuales fueron predominantemente de tipo crítico, cuestionando el objetivismo y realismo de la ciencia al contraponerlo con su carácter interpretativo, lo que generó un "desenamoramiento" y "caída del pedestal", cuestionamientos que también se dieron en un ámbito sociológico frente a dilemas como grandes descubridores/personas en contexto, ciencia manipulable, visión romántica del científico/mente brillante, así como también en la relación entre conocimientos por la tensión ciencia teórica e impopular/tecnología práctica.

Otros resultados se asocian con que la NdCyT como conjunto de contenidos metateóricos, permite a los profesores desarrollar procesos metacognitivos orientados a movilizar sus concepciones y prácticas docentes; ya que este tipo de reflexión se desarrolló con gran diversidad y amplitud temática. En la Figura 2 se muestran los temas en torno al ámbito de la Ciencia y Tecnología.




Figura 2. Procesos metacognitivos y reflexiones en relación con la ciencia y tecnología

Las reflexiones estuvieron orientadas a reconocer dilemas entre sus concepciones anteriores y a las "actuales" -que consideran, sostienen a partir de la formación- advirtiendo la distancia de aquellas con las que serían adecuadas debido a la NdCyT discutida, centrada no sólo en aspectos epistemológicos sino también en los sociales, a partir de la revisión de aspectos epistémicos y no epistémicos. En el mismo orden de ideas, identificaron la causa de ello: el sostener una validez del conocimiento científico y todo aquello que conocían al respecto, propio de la visión socialmente instalada y reproducida durante las experiencias educativas, desde la niñez hasta la formación docente.

La incorporación de este conjunto de contenidos metateóricos permitió desarrollar otro proceso metacognitivo como reconocer y valorar ideas relevantes de marcos teóricos, temáticamente en el cuestionamiento del absolutismo y todo aquello considerado como válido, relevando ahora el desarrollo en contextos, su naturaleza social y, por tanto,

subjetiva, reconociendo incluso que estos metaconocimientos permitieron informar sus concepciones docentes acerca de ciencia y tecnología.

Por otra parte, el mismo tipo de reflexiones metacognitivas se realizó con otros énfasis temáticos en la dimensión didáctica, como se muestra en la Figura 3.

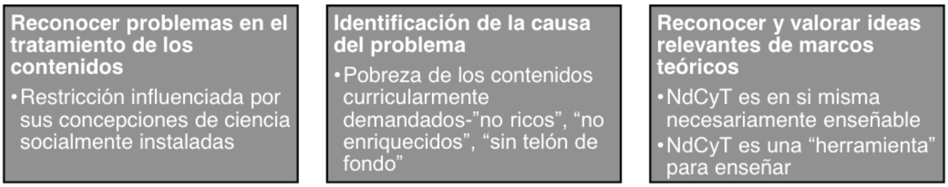



Figura 3. Procesos metacognitivos en la dimensión didáctica.

El profesorado reconoció como problemático dentro de la enseñanza de los contenidos científicos el tratamiento restringido que se hace de éstos, influenciados también por la concepción de ciencia que se encuentra socialmente instalada, y que influye en las actitudes de los estudiantes al tratarlos en el aula. Como causa de lo anterior, pudieron reconocer de forma unívoca la pobreza de los contenidos curricularmente demandados, "no ricos" o "enriquecidos", carentes de "el telón de fondo" que tiene el desarrollo del conocimiento científico.

Por otra parte, con la incorporación de los contenidos de NdCyT, los profesores reconocen y valoran de los marcos teóricos discutidos que éstos son en sí mismos necesariamente enseñables, a la vez que son una herramienta para enseñar, promotora además del interés de los estudiantes debido al entramado histórico, axiológico, psicológico que representa analizar el desarrollo de los conocimientos científicos.

## 5 | CONCLUSIONES

Las reflexiones desarrolladas en el transcurso de las discusiones en relación con el componente metateórico de NdCyT promueven procesos metacognitivos tales como el reconocimiento de problemas, dilemas y obstáculos en sus concepciones de CyT, lo que suscita las ampliaciones, reducciones y conservaciones temáticas evidenciadas en relación con posturas analítico-acumulativas, individualista–elitista y descontextualizada/contextualizada por el reconocimiento de dilemas entre sus concepciones iniciales, entre ellas la distancia con el conocimiento tecnológico, aunado a la "pureza" y "genuinidad" adjudicada al conocimiento científico se interponen a una enseñanza de las ciencias orientada a la alfabetización científica y tecnológica.

En este sentido, ha resultado valioso que el profesorado no sólo reconozca estos problemas o dilemas, sino que también identifiquen sus causas. Los profesores admitieron que la validez asumida del conocimiento científico es una causa principal del problema

advertido, así como la falta de cuestionamiento acerca de ellos, lo que se relaciona con la ausencia de reflexión previa y la inexistencia de espacios formativos orientados a estos fines como parte de una ausente formación didáctica y epistemológica del profesorado (Cofré et al., 2010). Asumir lo anterior incidió en una valoración de la NdCyT como informadora de las concepciones de CyT por el reconocimiento también del aporte teórico que permitió cuestionar el absolutismo, reconocer la naturaleza subjetiva, el desarrollo en contextos, el carácter social del conocimiento. De esta forma, la NdCyT como eje central de formación promueve procesos metacognitivos a partir de las reflexiones, permitiendo la movilización de aquellas ingenuas hacia unas más informadas, tanto en la dimensión metateórica como en la didáctica, reconociendo principalmente el tratamiento restringido de la asignatura en relación con los contenidos objeto de enseñanza, asociado a la ciencia socialmente instalada como un factor que permea e influye en su práctica.

En síntesis, se tienen como líneas finales las siguientes la NdCyT en la movilización de las concepciones docentes:

- Influencia el pensamiento sobre la ciencia y la tecnología, su enseñanza y aprendizaje, generando tensiones y procesos metacognitivos relevantes en la movilización de sus concepciones metateóricas y didácticas.
- Permite reflexionar acerca de sus concepciones, pero también sobre sus acciones docentes.
- Promueve procesos reflexivos que son claves en la construcción de conocimientos en sus propias realidades y desde sus propias concepciones, ya que promueve la adquisición de la noción de contexto: Nuevo "punto de vista" es más adecuado.
- Promueve el enriquecimiento discursivo: nuevas expresiones como concepciones, cuestionamientos (tensiones).
- Desarrolla una proximidad del discurso a los fines de la alfabetización científica y tecnológica.

## APOYOS

Este trabajo es un producto de investigación de Tesis Doctoral, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través de la Beca de Doctorado Nacional 2017 N° 21170900.

## REFERENCIAS

Bohórquez, C. (2016). **Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria**. (Tesis de Magister, Universidad Distrital. Colombia

Braten, I. (2016). **Epistemic Cognition Interventions: Issues, Challenges and Directions**. En: J. Greene, W. Sandoval e I. Braten. Handbook of Epistemic Cognition (pp. 360-371). New York: Routledge.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, 3 (2), 77-101.

Braun, V. y Clarke, V. (2019) **Reflecting on reflexive thematic analysis, Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, 11:4.

Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D. y Vergara, C. (2010). **La educación científica en Chile: Debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia**. Estudios pedagógicos. 36(2), 279-293.

Couso, D. (2002) **La comunidad de Aprendizaje Profesional. Una propuesta socioconstructivista de desarrollo profesional del profesorado**, en A. Perafán y A. Adúriz-Bravo. El pensamiento del profesor. Perspectivas Internacionales, 79-100.

Feucht, F., Lunn Brownlee, J., y Schraw, G. (2017). **Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teacher and Teaching Education. Educational Psychologist**, 52(4), 234 – 241.

Fourés, C. I. (2011). **Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores**. Zona próxima, (14), 150-159.

Gibbs, G. (2012). **El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata

Maguire, M. y Delahunt, B. (2017). **Hacer un análisis temático: una guía práctica paso a paso para el aprendizaje y la enseñanza de los académicos**. AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 9 (3).

Porlán, R. (1997). **Constructivismo y escuela**. Sevilla, España: Diada.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Perez, M. (2006**). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza**. En: J.I. Pozo, N. Scheuer, M., Perez, M. Mateos y M. De la Cruz (Eds.). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp. 95-132). Barcelona: Grao.

Vanegas, C. (2015). **Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana**. Universidad Distrital. Colombia

Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). **El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad**. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, septiembre, 372-393.

# CAPÍTULO 5

# MOVIMENTAÇÃO OLÍMPICA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR E INOVADORA

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Ana Rita de Almeida Neves**
Colégio Gênesis, Feira de Santana, Bahia
http://lattes.cnpq.br/3322889729085761

**Antonio Jorge Sena dos Anjos**
Colégio Gênesis, Feira de Santana, Bahia
http://lattes.cnpq.br/6699617361697536

**Kenya Costa Pinto dos Anjos**
Colégio Gênesis, Feira de Santana, Bahia
http://lattes.cnpq.br/2283361282577990

**RESUMO:** Este trabalho consiste no relato de uma experiência sobre uma prática pedagógica inovadora, baseada em princípios norteadores da aprendizagem significativa, realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio do Colégio Gênesis, na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia, Brasil. Trata-se de um projeto pedagógico alternativo de cunho interdisciplinar, denominado MovimentAção Olímpica, que visa integrar as atividades desenvolvidas nos tradicionais jogos escolares com outras áreas de conhecimentos e tem como objetivo principal proporcionar aos participantes, momentos de cultura, convivência, descontração e integração, com base em estudos, regras de conduta e respeito humano, inerentes ao próprio exercício de construção da cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática pedagógica, aprendizagem significativa e cidadania.

## OLYMPIC MOTION: AN INNOVATIVE CROSS-DISCIPLINARY PEDAGOGICAL PRAXIS

**ABSTRACT:** This paper is a report of an experience on an innovative pedagogical practice, based on the guiding principles of significant learning, held with students of the 6th grade of elementary school to the 3rd year of high school of Gênesis School in Feira de Santana, Bahia, Brazil. This is an alternative education program of interdisciplinary nature, called MovimentAção Olímpica, which aims integrate the activities developed in the traditional school games with other areas of knowledge and aims to the provide participants, moments of culture, friendliness, relaxation and integration, based on studies, rules of conduct and human respect, inherent to the exercise of citizenship construction.

**KEYWORDS:** Pedagogical practice, meaningful learning and citizenship.

## INTRODUÇÃO

Jogos Olímpicos são uma das denominações atribuídas a eventos que reúnem atletas de agremiações diversas para competirem entre si de acordo com as categorias e modalidades esportivas. Jogos como esses acontecem em várias dimensões, municipal, estadual, nacional, internacional e em variados contextos, entre eles o contexto escolar. É justo no âmbito da escola que essa competição tenta assumir um propósito mais educativo e menos competitivo, vislumbrando, dessa forma, atingir objetivos inerentes ao próprio processo, tais como o cuidado com a saúde, o respeito entre companheiros e "adversários", a observância das regras de conduta, entre outros.

Nesse sentido, enfatizamos a importância dos esportes na formação dos jovens, uma vez que, em potencial, o esporte favorece a interação social, permeada por expressões de ideias, valores, imagens e sentimentos pessoais e/ou de grupos, oportunizando novas relações interpessoais e intergrupais, bem como possibilitando ao jovem o uso adequado da sua energia em atividades sadias e produtivas.

Além desses, que outros objetivos jogos como esses poderão vislumbrar? Que aprendizagens outras poderão eles proporcionar? Cremos que possibilidades de respostas a tais indagações serão possíveis na medida em que pensemos, para jogos desse tipo, propostas pedagógicas numa perspectiva de integração curricular que visem ampliar o universo de possibilidades e objetivos a serem atingidos no âmbito educacional.

Pensando assim, há dezessete anos, foi idealizada e planejada uma prática pedagógica inovadora de olimpíadas escolares tendo como diferencial a ampliação e inovação de uma proposta curricular no que tange à integração dos esportes com outras áreas de conhecimento. Assim, surgiu o projeto MovimentAção Olímpica do Colégio Gênesis, instituição privada de ensino situada na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia, Brasil.

O citado Projeto nasceu a partir dos jogos escolares que inicialmente aconteciam com a prática de algumas modalidades esportivas e, aos poucos foram ampliadas com o incremento de outros jogos, atividades lúdicas e brincadeiras que se constituíram numa grande "movimentação", daí a sugestiva denominação de MovimentAção Olímpica, cujo objetivo é proporcionar aos participantes, integrantes da comunidade escolar, momentos de cultura, convivência, descontração e integração, com base em estudos, regras de conduta e respeito humano, inerentes ao próprio exercício de construção da cidadania.

Com essa nova denominação, muitas mudanças foram processadas nos antigos jogos, mas a grande mudança implementada e que permitiu a realização de estudos, foi o processo de tematização do evento. A partir de então, a MO passaria a ter um tema e subtemas para efeito de estudos.

Sendo assim, para cada equipe (composta por estudantes de 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) seria sorteada uma temática (subtema) que

deveria ser estudada pelos seus componentes com a mediação de um grupo de professores e, posteriormente, apresentada publicamente sob as formas de produção textual e dramatização.

A MovimentAção Olímpica do Colégio Gênesis consiste num projeto interdisciplinar que visa integrar áreas de conhecimento e esportes, ou seja, é muito mais que meras competições esportivas, constitui-se, na verdade, em um espaço de oportunidades para significativas aprendizagens em todos os níveis e, por isso, estrutura-se a partir de temáticas abrangentes, tais como: *Adolescente: é preciso repensar a vida!; as sete artes: a recriação do mundo pelo homem; Brasil, mostra tua outra cara: brasileiros que fizeram história!; Humano, simplesmente humano! : silenciosamente a natureza vai sendo conquistada pelo ser humano*, entre outros, que exigem estudos, reflexões, pesquisas, trocas, debates e produções.

É nesse contexto que as atividades de estudos se inserem. Trata-se de atividades nas quais os estudantes são desafiados ao exercício do pensar, pesquisar, ler, discutir e de expressar, através da língua escrita e de outras formas de representação, a sua visão sobre o tema em estudo proposto para a MovimentAção, aprimorando, assim, a sua competência no domínio de diversas linguagens, especialmente das linguagens escrita e dramatizada.

## O PROJETO MOVIMENTAÇÃO OLÍMPICA

A MovimentAção Olímpica (MO) **é** um projeto interdisciplinar implementado no âmbito do Colégio Gênesis a partir do ano de 1998 e tem como objetivo geral proporcionar aos integrantes do Colégio Gênesis, momentos de cultura, descontração e integração, baseado em estudos, regras de conduta e respeito humano, essenciais ao exercício de construção da cidadania. Tudo isso visando proporcionar, através de atividades programadas, espaços para construções de conhecimentos, sempre tendo como referência os temas e subtemas propostos; busca favorecer o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, a partir da temática proposta e sua relação com o desporto; além de favorecer a aquisição de conhecimentos sobre normas e regras, táticas e técnicas dos desportos em ação, contribuir para a seleção e organização das atividades corporais e promover a integração dos estudantes de todas as séries existentes no Colégio com o desenvolvimento do espírito desportivo, respeitando o saber competir e compreendendo que o ganhar e o perder fazem parte da competição e da vida.

### Etapas de organização

**1. Preparação:** instalação da comissão da MO; **e**scolha do tema e seleção dos subtemas; reunião de estudo com os professores.

**2. Sensibilização e mobilização dos alunos:** colocação de cartazes no espaço da escola; divulgação junto ao segmento de pais dos estudantes; ida às salas de aula para

esclarecer a importância da MO e da participação dos estudantes; registro dos alunos interessados na participação voluntária na MO; aviso sobre a formação das equipes através de sorteio; eleição do tema; sorteio dos subtemas para cada uma das equipes.

**3. Formação das equipes:** as equipes são constituídas através de sorteio por alunos de todas as séries (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e (1º ao 3º ano do Ensino Médio); o sorteio é realizado em dia e hora previamente marcados pela direção/coordenação da escola, juntamente com os professores de Educação Física; as equipes deverão ser identificadas por cores: vermelho, azul, verde, laranja, amarelo e rosa; todas as equipes deverão ter aproximadamente o mesmo número de alunos de todas as séries do Colégio; as equipes deverão constituir seus coordenadores, escolhidos entre os elementos componentes do grupo que passarão a serem os representantes legais junto à comissão organizadora da MO.

As equipes deverão ser compostas por grupos (G 01, G 02 e G 03) assim formados:

G 01 – Alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental

G 02 – Alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

G 03 – Alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio

**4. Atividades constituintes**

- **Jogos e modalidades esportivas**
  - Esportes de quadra: futsal, voleibol, basquetebol, handebol, peteca, sepiquebol e baleado;
  - Jogos de mesa: tênis de mesa e xadrez;
  - Jogos populares: ligue quatro, totó, dama, dominó, uno;
  - Jogos eletrônicos: Futebol virtual;
  - Gincana esportiva: atividades lúdicas e esportivas envolvendo os estudantes apenas do ensino fundamental (6º ao 9º ano).
- **Tarefas sociais**

  **Tarefa filantrópica:** Trata-se de uma atividade de cunho social, na qual os componentes de cada equipe são solicitados a arrecadarem roupas, brinquedos e gêneros alimentícios para posterior doação a instituições carentes.

  **Tarefa voluntariado:** consiste na elaboração e implementação de um projeto de cunho social, tendo como foco o conhecimento e respeito às diferenças sociais (crianças, idosos, portadores de necessidades especiais...).
- **Tarefa de pais**

Constitui-se de atividades esportivas e brincadeiras envolvendo pais e mães dos estudantes, sob a responsabilidade de cada equipe da MO.

- **Tarefa de abertura**

Trata-se de uma proposta de trabalho pautado na temática geral do evento, na qual cabe a cada equipe, através dos seus componentes, com orientação docente, desenvolver estudos sobre o subtema que lhe coube por sorteio e, posteriormente, no dia da abertura oficial dos jogos, apresentar os resultados dos estudos realizados sob a forma de produção textual, cartazes, e representações cênicas para todo público (comunidade escolar e convidados). Para efeito de julgamento, é constituída uma comissão julgadora, composta por profissionais convidados (conforme o tema) e professores da escola.

## TEORIZANDO A PRÁTICA

Embora o projeto MovimentAção Olímpica contemple várias atividades, aqui neste relato, pretendemos voltar a nossa atenção para a "Tarefa de abertura" que constitui-se de atividades de estudos sobre a temática proposta para cada ano em que se realiza o evento, não por ser esta a mais importante, mas por constituir-se também num processo alternativo de cunho didático-pedagógico que envolve possibilidades de construção de conhecimentos, aquisição de competências e habilidades, levando-se em conta alguns elementos chaves para ocorrência de aprendizagens significativas, tais como: a participação voluntária dos estudantes e a pré-disposição deles para aprender, além da observância dos conhecimentos prévios desses indivíduos envolvidos no processo.

Sob o ponto de vista metodológico, as atividades de estudos são realizadas junto a cada equipe tendo como mediadores os próprios professores da escola, aos quais cabe a tarefa de, inicialmente, planejar, juntamente com os representantes das equipes, como serão trabalhados os conteúdos e, posteriormente, mediar o desenvolvimento da proposta pedagógica em classe.

Via de regra as estratégias metodológicas utilizadas durante as sessões de estudos são bastante diversificadas e buscam sempre que possível contemplar a participação dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, o trabalho realizado em classe procura contemplar as discussões em grupos, a busca por informações sobre a temática em estudo, o debate, a discussão e a reflexão a partir vídeos, poemas, músicas, textos veiculados em jornais, revistas, internet..., a produção de textos e cartazes alusivos ao subtema da equipe, além de outras informações sobre o conteúdo trazidas pelos próprios componentes das equipes, pelos professores, e profissionais convidados.

Observa-se, diante do exposto, que os recursos e princípios implementados em sala durante os encontros, buscam facilitar "a passagem da estrutura conceitual da matéria de ensino para a estrutura cognitiva do aluno de maneira significativa" (Moreira, 2006, p.171), inclusive, quando necessário, com a introdução de organizadores prévios, como materiais introdutórios que podem facilitar a ocorrência da aprendizagem significativa.

A descrição da trajetória seguida nesse processo instrucional nos remete a pensar em princípios programáticos propostos pela Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS)

que certamente contribuem para a identificação de conceitos básicos e como eles estão estruturados, são eles: a *diferenciação progressiva*, “vista como princípio programático da matéria de ensino, segundo a qual as ideias mais gerais e inclusivas do conteúdo devem ser apresentadas no início da instrução e, progressivamente, diferenciadas em termos de detalhe e especificidade” e a *reconciliação integrativa*, a qual “visa explorar, explicitamente, relações entre conceitos e proposições, chamar atenção para diferenças e similaridades relevantes e reconciliar inconsistências reais ou aparentes” (Moreira, 2006, p. 173). Em outras palavras, o trabalho tenta partir, sempre que possível, de uma ideia mais geral e inclusiva do conteúdo para posteriormente diferenciar progressivamente e, conforme a necessidade, busca explorar relações entre ideias e reconciliar diferenças existentes.

Obviamente que, devido à heterogeneidade do grupo (alunos de 6º do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) aprendizagens hão de ocorrer em níveis diferentes e compatíveis com a própria faixa etária de cada indivíduo, tendo em vista, evidentemente, a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz e a disponibilidade dos conceitos subsunçores preexistentes para relacionar os novos materiais de forma não literal e não arbitrária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos nós sabemos que a instituição escola possui inúmeras atribuições a serem cumpridas, tanto no que se refere ao atendimento às normas vigentes que regem a educação no País, quanto aos anseios e cobranças da sociedade atual. Nesse contexto de tantas exigências, cabe à escola, na tentativa de atendê-las, buscar encontrar soluções que comumente ultrapassa os limites da educação formal, buscando alternativas em outros campos, como o da educação não formal.

O projeto MovimentAção Olímpica, no nosso entendimento, é um exemplo típico dessas mencionadas alternativas, uma vez que busca articular o processo educacional, em seu sentido mais amplo, com a formação cidadã dos indivíduos, independentemente de séries e/ou idades, oportunizando ao sujeito uma forma alternativa de educar-se para a vida e suas adversidades, pautado na consciência e organização coletiva e na construção de novas concepções de mundo e sobre o mundo (Gohn, 2010 ), tendo em vista as vivências, os estudos, trocas e construções ocorridos ao longo de todo o evento.

Mais do que cumprir apenas com prescrições curriculares, a escola precisa ousar no sentido de propor aulas mais dinâmicas, criativas e participativas que propiciem aos seus educandos construir conhecimentos e adquirir competências e habilidades que lhes permitam, com significativos aprendizados, ler, interpretar e intervir no mundo em que vivem. O projeto MovimentAção Olímpica do Colégio Gênesis, na essência dos seus objetivos e na prática das suas ações ao longo dos dezessete anos de existência, tem assumido tal compromisso.

## REFERÊNCIAS

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

GOHN, M. da G. *Educação não formal e o educador social*: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

# NARRATIVAS DIGITAIS: UTILIZANDO METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM CRIATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS E LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO PARA O ENSINO TÉCNICO SUPERIOR

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Tânia Regina Exposito Ferreira**
Fatec – Faculdade de Tecnologia de Osasco, São Paulo, Brasil

**Sirley Ambrosia Vitorio Oliveira**
Fatec – Faculdade de Tecnologia de Osasco, São Paulo, Brasil

**RESUMO:** Neste artigo relatamos uma experiência interdisciplinar desenvolvida com os discentes da Faculdade de Tecnologia Prefeito Hirant Sanazar (Fatec Osasco), nas disciplinas Língua Portuguesa e Lógica de Programação. A experiência teve como objetivo desenvolver o raciocínio sistemático e o trabalho colaborativo, competências e habilidades para a comunicação pessoal, acadêmica e profissional. Foram realizadas leituras dramatizadas, interpretação, discussão e escrita de textos, utilizando as tipologias descritiva, narrativa e expositiva, as quais foram codificadas em Narrativas Digitais, utilizando o software Scratch, baseado na aprendizagem criativa (Creative Learning) desenvolvido no Lifelong Kindergarten Group do MIT Media Lab. Ao final do projeto obtivemos, como resultado, uma forte aceitação da metodologia de ensino aplicada, evolução quanto a participação e interesse dos alunos na compreensão de novos conceitos. As narrativas criadas foram apresentadas na Fatec Expo Week.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias ativas; Aprendizagem criativa; Comunicação; Scratch; Formação.

## DIGITAL NARRATIVES: USING ACTIVE METHODOLOGIES AND CREATIVE LEARNING IN PORTUGUESE TEACHING AND PROGRAMMING LOGIC FOR HIGHER TECHNICAL TEACHING

**ABSTRACT:** In this article we report an interdisciplinary experience developed with the students of the Faculty of Technology Mayor Hirant Sanazar (Fatec Osasco), in the subjects Portuguese Language and Logic of Programming. The experience aimed to develop systematic reasoning and collaborative work, skills and abilities for personal, academic and professional communication. Dramatized readings, interpretation, discussion and writing of texts were performed, using the descriptive, narrative and expository typologies, which were coded in Digital Narratives, using the Scratch software, based on creative

learning (Creative Learning) developed at the Lifelong Kindergarten Group of MIT Media Lab. At the end of the project, we obtained, as a result, a strong acceptance of the applied teaching methodology, evolution in terms of student participation and interest in understanding new concepts. The narratives created were presented at Fatec Expo Week.
**KEYWORDS**: Active methodologies; Creative learning; Communication; Scratch; Raining.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, um grande desafio dos educadores é conscientizar o estudante sobre seu papel como protagonista em seu processo de aprendizagem. A aprendizagem criativa é uma metodologia que propicia o experimento dessa experiência e conscientização do aluno.

Nossa motivação partiu do projeto realizado em 2018 na Faculdade de Tecnologia Prefeito Hirant Sanazar (Fatec Osasco), com os alunos do primeiro semestre dos Cursos de Graduação Tecnológica em Manutenção Industrial e Automação Industrial, nas disciplinas de Lógica de Programação e Língua Portuguesa. A proposta para este projeto emergiu de ações para contribuir com uma proposta orientada para a implantação de qualidade nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) do Centro Paula Souza (CPS). O projeto desenvolvido foi denominado “Somos Seres em Construção, estamos em constante Manutenção”, tendo como objetivo trabalhar as habilidades, competências e atitudes dos discentes necessárias para contribuir positivamente no fortalecimento da qualidade nos setores industriais e comerciais atuantes, utilizando de forma consciente os padrões da filosofia *Hitozukuri* e a criatividade na resolução de problemas.

Dando continuidade ao projeto proposto pelo CPS, iniciamos o primeiro semestre de 2019 com o projeto “Narrativas Digitais: metodologias ativas em foco”. Como ponto de partida, na disciplina Língua Portuguesa, realizamos leituras dramatizadas de textos, interpretação, discussão e escrita de pequenas histórias, utilizando as tipologias descritiva, narrativa e expositiva. A proposta principal foi a de utilizar a noção de texto proposta pela semiótica “A semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2011 p.5).

No início das atividades com a leitura dos textos, em que os alunos foram convidados a participar das leituras dramatizadas, foi possível perceber a dificuldade que muitos deles apresentavam na leitura, ou mesmo na compreensão dos textos. Porém, depois de algumas aulas, pôde-se perceber o entusiasmo, a integração e a melhoria na discussão de alguns assuntos pertinentes à aula, decorrentes da apropriação da autoestima e da apropriação do próprio conhecimento.

Durante as aulas de Lógica de Programação iniciamos o processo de formalização do conhecimento. Trabalhamos um paralelo entre a importância da sequência: início, meio e fim, em uma narrativa textual, com a sequência: entrada, processamento e saída, em lógica de programação, para assim, criarmos uma narrativa digital. O desafio inicial foi a

formalização a ser desenvolvida na programação de forma a atender a solução do problema a ser resolvido e convertê-lo em uma narrativa digital interativa.

As narrativas criadas nas aulas de Língua Portuguesa tiveram que passar por um processo de conversão em instruções e sequências lógicas de forma a transmitir uma mensagem ou propiciar a interação com o usuário de forma lúdica no computador.

Para alcançar esse objetivo explorando o raciocínio sistemático e o trabalho colaborativo utilizamos o *software* denominado *Scratch*, desenvolvido no *Lifelong Kindergarten Group* do MIT *Media Lab*, que utiliza a aprendizagem criativa (*Creative Learning*) como metodologia. Os alunos utilizaram o *software* para desenvolver o aplicativo digital a ser apresentado como resultado do trabalho.

A dificuldade percebida no início desse processo foi o trabalho cognitivo de converter a mensagem da narrativa escolhida em comandos objetivos que o computador pudesse executar. Nesse ponto o estudo de algoritmos e comandos de programação foram essenciais para que eles conseguissem organizar os passos necessários para a execução do projeto. Após algumas aulas, pôde-se perceber a melhoria na apropriação e expressão do próprio conhecimento.

Esse trabalho, baseado nos princípios acima, buscaram contribuir com a proposta orientada para a implantação da filosofia de qualidade nos Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Paula Souza. O projeto visou desenvolver o raciocínio sistemático e o trabalho colaborativo, competências e habilidades para a comunicação pessoal, acadêmica e profissional dos discentes.

Como resultado obtivemos uma forte aceitação da metodologia de ensino aplicada, evolução quanto a participação e interesse dos alunos na compreensão de novos conceitos, assim como o despertar da conscientização da importância da qualidade, comunicação e colaboração no setor industrial e comercial.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa perspectiva está em consonância com a hipótese apresentada em (Rodrigues, 2020), a qual reflete sobre a capacidade das narrativas digitais em unir universos distintos e muitas vezes postos em oposição na construção do conhecimento científico, propiciando o aprender em uma perspectiva humanista de educação.

Neste sentido, as narrativas digitais propiciam uma textualidade eletrônica e [...] semioticamente híbrica, englobando o texto escrito, a exploração de suas possibilidades gráficas, as distintas mídias imagéticas (gráficas, fotográficas e videográficas) e o som. [...] (SANTAELLA, 2007, p. 335).

Enfatizando a definição de Santaella, Clarke & Adam (2012, p 160) também reconhecem a narrativa digital abrangente de todas as formas e processos narrativos e compartilhados digitalmente, o que inclui narrativa, histórias somente com imagem, assim

como rádio histórias para internet e *podcasting,* além de narrativa multimídia integrando imagem, som e quem sabe também o texto.

Essa integração de diferentes linguagens para representar experiências e aprendizagens individuais ou coletivas propiciou uma (re)significância do uso da narrativa na educação, encontrados na literatura como narrativas digitais (Almeida; Valente,2012) ou digital *storytelling* (Xu; Park; Baek, 2011).

A metodologia ativa utilizada foi a da Aprendizagem entre Pares ou Times, em inglês, *Peer Instruction* (PI) ou *Team Based Learning* (TBL), a qual trata da formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja conjunto e que haja compartilhamento das ideias (LEITE, 2018 p.582).

Diesel (2017, p.272) aborda o uso de metodologias ativas de ensino como possibilidade de (re)significação da prática docente.

Para desenvolver o processo cognitivo e estimular a criatividade na aprendizagem de novos conceitos, utilizamos Aprendizagem Criativa, que busca além do desenvolvimento de significado, o envolvimento e a criatividade dos participantes. O diretor do Lifelong Kindergarten, Mitchel Resnick defende que a espiral de aprendizagem criativa é o motor para o pensamento criativo (RESNICK, 2017 p.12).

O software *Scratch* constitui-se como um dos resultados do projeto do Lifelong Kindergarten Group do MIT Media Lab, sendo disponibilizado gratuitamente. Segundo Rodeghiero (2018 p. 192) o *Scratch* é uma das ferramentas mais populares mundialmente na implementação dos processos de Aprendizagem Criativa, consiste em um ambiente de criação e compartilhamento de projetos realizados por meio de uma linguagem em blocos.

Também precisamos enfatizar a abordagem que fizemos da filosofia *Hitozukuri,* a qual surgiu depois da *Monozukuri,* conceito japonês que surgiu por volta de 900 DC em Kyoto e tinha como proposta descrever a manufatura de fabricação. Antes de se pensar em pessoas, a filosofia denominada *Monozukuri* tinha como propósito "fazer as coisas", tradução do termo. A experiência mostrou que só pensar no produto e na qualidade deste implicava em erros e prejuízos e, foi diante desses estudos, que surgiu a filosofia *Hitozukuri*, a qual tem como princípio investir nas pessoas, dando-lhes condições para desenvolverem melhor o trabalho e, consequentemente, a produtividade. Pensando e tendo como princípio a aplicabilidade e adaptação desta filosofia na cultura brasileira, uma tradução simples do termo *monozukuri wa hitozukuri* é "fazer as pessoas antes de fazer as coisas" (CUNHA, 2018).

## 3 I MÉTODO

### 3.1 Objetivo da aula e competência desenvolvida

O objetivo geral das disciplinas integradas foi o de ensinar os conteúdos por

meio do estímulo da criatividade, experimentação e colaboração, possibilitando a livre experimentação dos participantes e refletindo sobre suas possibilidades de aplicação criativa, humanizada e de qualidade na realidade do ensino técnico superior.

Os objetivos específicos das aulas de Língua Portuguesa foram de desenvolver o gosto pela leitura, reconhecer os gêneros textuais e seus contextos de comunicação, assim como aprender a escrever textos coesos, coerentes e gramaticalmente corretos. Percebeu- se que aprender o uso de determinados termos, como o uso dos “porquês”, na prática da escrita, proporcionou o aprendizado efetivo e não a “decoreba”, sem saber o uso adequado.

Ainda nas aulas de língua portuguesa, os alunos foram estimulados a fazer leituras dramatizadas, de forma a instigar a sensibilidade e estimulá-los à escrita criativa de textos, tanto individualmente como em grupos. Ao final das produções textuais, cada grupo teve de escolher um dos personagens da história e reproduzi-la em papel A3, criando um convite para os participantes da Fatec *Expo Week*, espaço onde os trabalhos foram apresentados para o público visitante.

O objetivo específico das aulas da disciplina de Lógica de Programação foi desenvolver o raciocínio sistemático, imprescindível para o desenvolvimento de programas de computação e a escolha correta dos comandos necessários para desenvolver um *software* interativo, neste caso a narrativa digital, de forma colaborativa, considerando os desafios do trabalho em equipe.

Os alunos tiveram o desafio de adaptar a proposta do texto construído nas aulas de Língua Portuguesa para um aplicativo interativo utilizando o software *Scratch*. Para isso, precisaram desenvolver as seguintes competências: (1) capacidade de síntese e análise; (2) capacidade para viabilizar soluções criativas para um problema apresentado; (3) capacidade de projetar; (4) desenvolver e implementar projetos computacionais utilizando raciocínio lógico; (5) aprender a trabalhar em equipe. No final do projeto, os alunos apresentaram o aplicativo da narrativa digital desenvolvida para utilização e experimentação dos usuários no evento da Fatec *Expo Week*-2019.

## 3.2 Descrição das atividades e oficina

Nas aulas iniciais, os alunos obtiveram explicações conjuntas das professoras sobre o Projeto de Qualidade, assim como os prazos e as atividades que seriam desenvolvidas durante o semestre. Inicialmente, os alunos participaram de palestras proferidas por professoras representantes do CPS, intituladas: Treinamento de Competências para a Construção do Mapa de Comportamento *Hitozukuri* e Conscientização sobre a Filosofia da Qualidade.

Em seguida, desenvolvemos as atividades abaixo:

- Leitura dramatizada do conto “Flor, telefone e moça” de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 2018).

- Escrita de um texto, de qualquer Gênero Textual, utilizando as tipologias descritiva e narrativa, de tema livre.
- Adaptação do texto escrito para uma narrativa computacional interativa usando software *Scratch.*
- Apresentação da Narrativa digital desenvolvida na Fatec *Expo Week*.
- Relatório do trabalho desenvolvido.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos foram estimulados a fazer leituras dramatizadas, de forma a instigar a sensibilidade e estimulá-los à escrita criativa de textos, conforme figura 1.




Figura 1 – Leitura Dramatizada

Legenda: texto utilizado nas aulas de Língua Portuguesa

Fonte: Os autores (2020)

Utilizamos a metodologia ativa *Team-Based Learning* – TBL, que consiste numa forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino aprendizagem.

Os alunos produziram textos sobre temas variados e os apresentaram para a sala. Os textos para leitura, assim como as músicas ou imagens analisadas, foram apresentadas aos alunos por meio de retroprojetor e som. Em seguida, os alunos escolheram um dos personagens da história e o reproduziram em papel A3, criando um cartaz de convite para os participantes da Fatec *Expo Week*, conforme figuras 2 e 3.

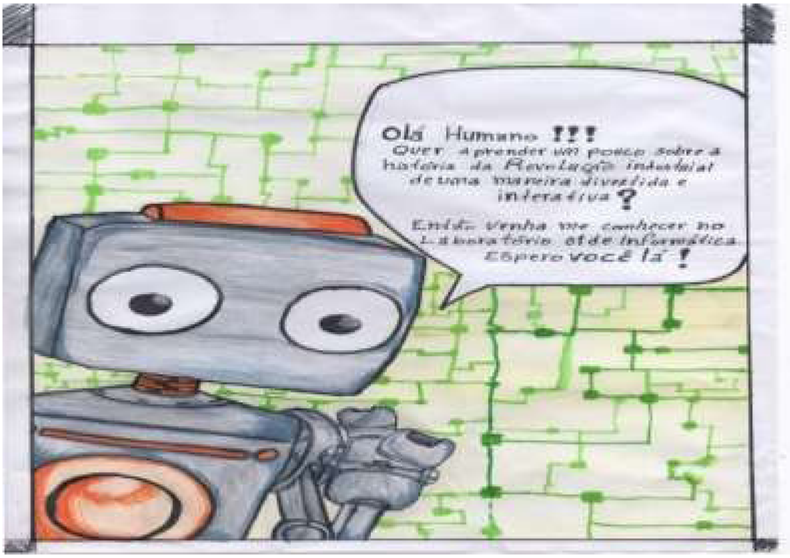



Figura 2 – Cartaz produzido pelos alunos

Legenda: cartaz desenvolvido pelos alunos convidando visitantes na Fatec *Expo Week*

Fonte: Fotógrafo Fatec (2020)




Figura 3 – Cartaz produzido pelos alunos

Legenda: cartaz desenvolvido pelos alunos convidando visitantes na Fatec *Expo Week*

Fonte: Fotógrafo Fatec (2020)

A tipologia expositiva foi desenvolvida com o objetivo de explicar aos interlocutores, tanto aos colegas de sala como para os visitantes da Fatec *Expo Week,* o tema, esclarecer

o conceito das tipologias utilizadas, assim como apresentar um problema com propostas para soluções.

Paralelamente, nas aulas de Lógica de Programação, os alunos experimentaram o processo de aprendizagem criativa, utilizando o *software Scratch*. Os alunos aprenderam a utilização das instruções disponíveis no *software* e a relação de cada uma delas com os comandos de lógica de programação, conforme figura 4.

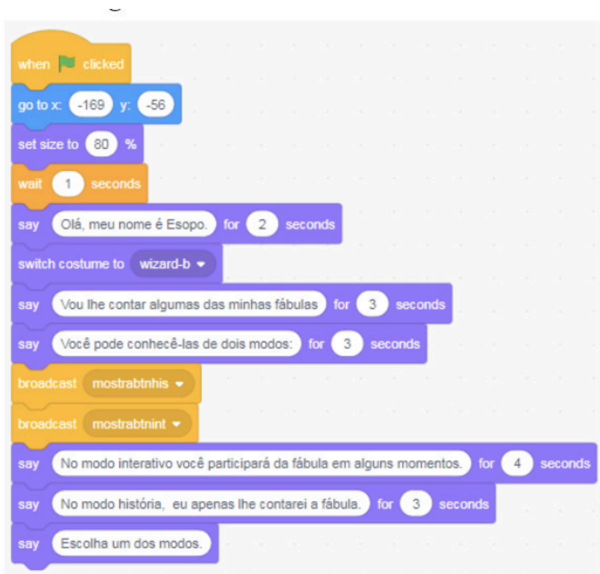



Figura 4 – Software Scratch

Legenda: *Template* do ambiente de programação *Scratch*

Fonte: Os autores (2020)

A apresentação visual do *software* auxilia no interesse dos alunos. Um exemplo interessante que ocorreu em aula foi a seleção de um personagem para movimento, giro em 45 graus, e cada vez que clicávamos no personagem ele realizava o movimento. Um dos alunos perguntou: “Mas não dá para repetir sozinho?” Neste momento, a professora de Lógica e Programação fez a ponte com o comando de repetição de lógica de programação e orientou como usá-lo no *software*. Houve um contentamento geral e os alunos interiorizaram o significado dos comandos de repetição, que até então, sem o uso da ferramenta, outras turmas apresentavam muita dificuldade e demoravam mais tempo para compreender.

Após esta etapa, os alunos que já haviam definido e escrito as histórias na disciplina em Língua Portuguesa, deveriam convertê-las para a narrativa digital. Em seguida, o grande desafio foi acrescentar a interação e auxiliá-los a definir os comandos de programação adequados para cada fase.

Para atingir este objetivo, aplicamos a espiral de aprendizagem criativa. Inicialmente, os alunos acharam que apenas iriam digitar o texto desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, mas a proposta era maior, pois a narrativa deveria interagir com o usuário conforme figura 5.

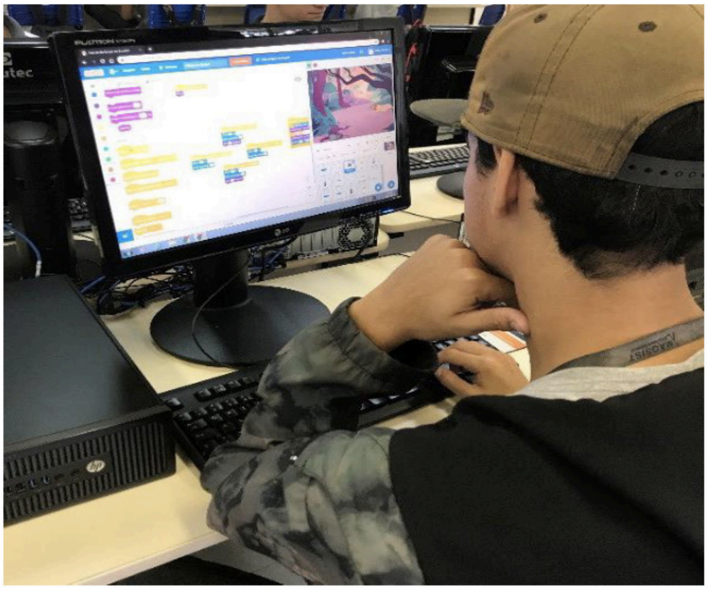


Figura 5 – Produção Narrativas Digitais

Legenda: alunos em desenvolvimento nas aulas de Programação

Fonte: Os autores (2020)

Destacamos a importância deste trabalho na vida pessoal dos alunos. Tivemos um grupo que desenvolveu uma narrativa digital sobre depressão e suicídio. A professora de Lógica questionou sobre a motivação para esse tema. Como resposta, os alunos do grupo compartilharam a situação de um dos integrantes, o qual estava passando por esta situação e pensava, inclusive, em desistir do curso. Entretanto, o projeto o encorajou a abrir-se aos colegas e procurar ajuda de profissionais da área da saúde. Por fim, ele decidiu por continuar o curso, propondo-se a ajudar e motivar outras pessoas que estivessem passando pela mesma situação.

A avaliação da aprendizagem se deu a cada aula, no desenvolvimento das atividades propostas, com a participação dos próprios alunos junto às professoras, que deveriam pontuar o que deveria seria melhorado para as próximas apresentações.

Desta forma, pôde-se ensinar os conteúdos por meio do estímulo, da criatividade, da experimentação e da colaboração, possibilitando a livre experimentação dos participantes e a reflexão sobre suas possibilidades de aplicação criativa, humanizada e de qualidade na

realidade do ensino técnico superior.

## 4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado foi surpreendente, tendo em vista que, durante as aulas, os alunos foram cada vez mais se apropriando de suas criações. Tivemos propostas de narrativas com engajamento social, como conscientização da importância de conservar o meio ambiente, respeitar as leis de trânsito, dificuldades para conseguir o primeiro emprego,

*Quizz* com questões sobre as disciplinas de todas as matérias do semestre vigente. Neste momento, a proposta se expandiu, pois os professores de outras disciplinas do semestre também se envolveram, fazendo as correções e orientações quanto as questões e respostas de suas respectivas disciplinas.

A apresentação do projeto finalizado foi na Fatec *Expo Week*-2019, evento este realizado uma vez a cada seis meses, que tem como propósito apresentar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos da Fatec Osasco conforme figura 6.



Figura 6 – Fatec *Expo Week*

Legenda: aluno robô recepcionando visitantes na Fatec *Expo Week*

Fonte: Fotógrafo Fatec (2020)

A apresentação dos aplicativos das narrativas digitais foi realizada em um dos laboratórios de informática da faculdade, o qual dispunha de quarenta máquinas disponíveis, nas quais os usuários interagiam com os aplicativos de narrativas digitais desenvolvidas pelos alunos, ao mesmo tempo em que se apropriavam de todo o processo de produção. Tivemos público de diferentes idades, crianças que se interessaram por narrativas mais

lúdicas, adultos que se interessaram por narrativas de conhecimentos gerais, específicos e jogos, idosos que se encantaram com as narrativas sociais que abordavam temas como sustentabilidade, depressão e respeito no trânsito.

Obtivemos uma forte aceitação da metodologia de ensino aplicada, evolução quanto a participação e interesse dos alunos na compreensão de novos conceitos, assim como o despertar da conscientização para a importância da qualidade, comunicação e colaboração no setor industrial e comercial.

## 5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientizá-los da importância do trabalho em equipe, respeitar e ouvir todas as ideias, tomar decisões conjuntas foram os objetivos alcançados pela maioria dos discentes. Infelizmente, alguns alunos ainda acham que no trabalho em grupo, um ou dois alunos devem se responsabilizar pelo desenvolvimento e os outros apenas acrescentam seus nomes. Neste projeto, foi necessário a participação e engajamento de todos os componentes do grupo. Isto gerou alguns conflitos, tivemos que lidar com gerenciamento de equipes, respeito a opiniões diferentes, cumprimento de prazos e responsabilidades assumidas.

A experiência foi um desafio para as docentes, primeiro, por incluir duas disciplinas que normalmente não interagem diretamente, Língua Portuguesa da área de Humanas e Lógica de Programação de Exatas. O trabalho teve um resultado excelente pela interatividade proporcionada aos discentes e docentes envolvidas, pôde-se vivenciar um trabalho interdisciplinar e conjunto. Por vários momentos, as duas professoras estavam juntas na mesma sala com os alunos, isto reforçou o entendimento e a seriedade do projeto frente aos discentes.

Quanto aos discentes, observamos um crescimento pessoal nos relacionamentos, quanto ao respeito e responsabilidades, além da evolução em relação ao aprendizado de novos conceitos. Um aluno gravou um depoimento sobre a dificuldade que tinha para trabalhar em grupo e falar em público. Disse que depois de ler as narrativas criadas pelo grupo para a sala, perdeu esse medo e estava feliz por ter vencido esse desafio.

Concluímos que o caráter digital e interativo da narrativa pode auxiliar na construção de novas formas de ensinar, de aprender, além do potencial auxílio na construção do currículo educacional, considerando diferentes espaços educacionais e níveis de ensino, entretanto, o processo em si, demanda muito estudo, dedicação, tempo e habilidades, que vão além de "passar" o conhecimento por parte do docente.

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconci de; VALENTE, José Armando**.** *Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais.* Currículo sem fronteiras, v. 12, n.3, p.57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Flor, Telefone, Moça*. Revista Prosa Verso e Arte. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/flor-telefone-moca-carlos- drummond-de-andrade/.Acesso em: 01/02/19.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. – 5ª ed. – São Paulo: Ática, 2011.

CLARKE, Robert; ADAM, Andrea. *Digital Storytelling in Australia: Academic Perspectives and Reflections*. Arts and Humanities in Higher Education, v. 11, n. 1-2, p. 157-176, feb./apr. 2012.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*. *Revista Thema*, 2017, 14.1: 268-288. ISSN 2177-2894. Disponível em: http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 13 mar. 2020. doi:http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404.

LEITE, Bruno Silva. *Aprendizagem Tecnológica Ativa.* Revista Internacional de Educação Superior*, v.4, n. 3, 2018*. doi:10.20396/riesup.v4i3.8652160. Consultado em 29 de maio de 2018.

Monozuhuri WA Hitozuhuri. Disponível em: http://leancombat.vlm.pt/monozukuri-wa- hitozukuri/. Acesso em 06/02/2019.

Monozukuri e Hitozukuri. Disponível em: https://pt.slideshare.net/JoseDonizettiMoraes/hitozukuri. Acesso em 30/11/2020.

RESNICK, Mitchel; ROBINSON, Ken. *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. The MIT Press: Cambridge, MA, 2017.

RODEGHIERO, Carolina Campos; SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz; ÁVILA, Christiano Martino Otero. *Aprendizagem criativa e scratch*: *possibilidades metodológicas de inovação no ensino superior. Momento-Diálogos em Educação*, v. 27, n. 1, p. 188-207, 2018.

RODRIGUES, Alessandra. *Narrativas digitais e experiência: exploração de conceitos e implicações para a educação em uma perspectiva humanista.* Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.2, p. 692-714 abr./jun. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da modernidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

XU, Yan; PARK, Hyungsung; BAEK, Youngkyun. *A New Approach Toward Digital Storytelling:* An Activity Focused on Writing Self Efficacy in Virtual Learning Environment. Educational Technology & Society, v. 14, n. 4, p. 181-191, 2011.

# LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES, SENTIDOS E PRÁTICAS

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Andrea Rodrigues Dalcin**
Doutora em Educação. Supervisora de Ensino no município de Cajamar, Estado de São Paulo

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Leitura; Escrita; Formação de Professores; Alfabetização.

## INTRODUÇÃO

> As crianças que estão imersas em um meio literariamente rico progridem muito rapidamente no domínio das diferentes possibilidades de estruturar uma narração ou o ritmo de alguns versos, nas ecpectativas do que se pode esperar dos diferentes tipos de personagem, no leque de figuras exóticas disponíveis etc. Assim, um jogo de palavras sequencial ou cumulativo, um jogo interativo de destampar para descobrir ou de tocar para ativar, a personoficação ou um animal humanizado, o som oral de uma aliteração no verso ou a tipografia da escrita para representar a intensidade da voz se transformarão muito cedo em coisas familiares (COLOMER, 2016, p. 98)

Estamos imersos em uma sociedade letrada e, portanto, o ato de ler e escrever se faz presente em todas as etapas de ensino desde a mais tenra idade. Partindo desse pressuposto, cabe à escola ensinar as crianças a ler o sentido, construir seus próprios sentidos, compreender o lido e a escrever. Ao longo das últimas décadas, políticas públicas de acesso ao livro, literatura, biblioteca, leitura[1] e alfabetização[2] vêm sendo implementadas. No entanto, parece que não basta ter programas de formação de professores, materiais didáticos estruturados e políticas públicas definidas que busquem uma

1 Sem a pretensão de discutir as características, objetivos, metas e ações das políticas públicas de fomento ao livro, literatura, biblioteca e leitura faremos a citação daquelas que consideramos como principais: PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático). Ano de vigência: 2018; PNLE (Política Nacional de Leitura e Escrita). Ano de vigência: 2018; PNLL (Programa Nacional do Livro e Leitura). Ano de vigência: 2006; PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar). Ano de criação: 1997.
2 Com relação à alfabetização destacamos: PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Ano de lançamento: 2000; PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Ano de lançamento: 2012; PNA (Política Nacional de Alfabetização). Ano de lançamento: 2019.

formação leitora e escritora consistentes se o principal aspecto não for trabalhado *na* e *pela* escola: "para quem" a experiência leitora será realizada. Aqui, estamos falando do lugar que a intervenção do professor ocupa junto às aprendizagens das crianças.

Atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3] que, em seu arranjo curricular, traz como Eixos Estruturantes da educação infantil o Brincar e as Interações. Articulados aos eixos, encontramos seis Direitos de Aprendizagem[4] organizados em cinco Campos de Experiências[5] com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Partindo dessa organização, as experiências variadas de leitura e escrita, sejam orais ou em tela potencializam a imersão da criança nos jogos, brincadeiras, narrativas, poemas, *apps* entre outros, assim como, promovem o acesso a livros variados como livro ilustrado, livro-imagem, contos de aventura, contos de humor, contos clássicos, livros com poemas etc.

Muitas são as possibildiades de experiências, porém ainda vivemos uma carência de práticas consistentes e sistematizadas nas escolas, pois apesar dos avanços obtidos na promoção a leitura, ainda encontramos trabalhos fragmentados com o texto literário que leva a certa "falência do ensino de literatura nas escolas", como nos traz Cosson (2006, p.23). Nessa direção, vemos a importância desse estudo que se volta à intervenção do professor nas experiências de leitura e escrita objetivando as aprendizagens das crianças.

Importante destacar que não entraremos na discussão se é papel da educação infantil alfabetizar ou não, pois partimos do princípio de que não é papel da educação infantil impedir que a alfabetização aconteça.

## PERSPECTIVA DA HISTÓRIA CULTURAL E DAS PRÁTICAS COTIDIANAS

> [..] aprender a ler é [...] ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 1996, pp. 70-71)

Considerando a perspectiva da História Cultural e das práticas cotidianas, temos como princípio que o aprendizado da leitura parece ser um processo particular de cada leitor, mesmo nas instituições escolares em que a coletividade ocupa grande parte da rotina. Nas palavras de Chartier (2001, p. 13), "[...] as apropriações dos textos pelo leitor implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo

3 Em 20 dez./2017, a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

4 De acordo com a BNCC os seis Direitos de Aprendizagem são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

5 De acordo com a BNCC os cinco Campos de Experiências são: O Eu, o Outro e o Nós; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes”.

Muitas experiências de leitura e escrita que serão aqui discutidas fazem parte do cotidiano de várias escolas, porém o estabelecido pode ser revisitado, ampliado ou até mesmo ter novos olhares sobre o dito e o feito. Temos acompanhado o quão é complexo os dados de aprendizagem na leitura e na escrita em nosso país que, em 2017, obteve um IDEB de 5,6[6] nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como mencionamos anteriormente, se as práticas aqui pesquisadas existem em muitas escolas, por que continuamos com dados de aprendizagens inferiores as metas estabelecidas?

Nessa direção, olhar para o *micro* do trabalho em sala de aula, pode nos ajudar a compreender como as aprendizagens são potencializadas diante de tantas perspectivas de trabalho como, por exemplo, a construtivista, a sociointeracionista, a baseada em evidências científicas. No entanto, dentro da sala de aula existem práticas que dialogam com as diferentes perspectivas, cada uma em sua singularidade, ao ponto de se constituírem como outra perspectiva a ser analisada voltada as “artes de fazer” como Certeau (2007), nos apresenta. Para nós, essa perspectiva direciona o olhar do pesquisador diante das operações realizadas pelas professoras e seus usos individuais, suas ligações e trajetórias, a fim de apreendermos as maneiras do fazer.

Intencionamos, assim como Certeau, mas sem a pretensão de atingir tal sofisticação, abordar uma perspectiva das práticas cotidianas para “[...] extrair do seu ruído as maneiras de fazer” (CERTEAU, 2007, p. 17) e, assim, fazer a teoria das práticas.

## OPERAÇÕES DE PESQUISA

As experiências de leitura e escrita realizadas por professoras de uma escola pública que atende 210 crianças de 4 e 5 anos pode potencializar as discussões sobre as aprendizagens construídas e conquistadas na bricolagem com as operações nas maneiras de intervir tanto em relação ao sujeito quanto em relação ao espaço e objeto.

Para tanto, realizamos um estudo de natureza qualitativa tendo como fonte as práticas de leitura e escrita de oito professoras de educação infantil. O *corpus* foi constituído pela documentação pedagógica; observações e análises das experiências de leitura e escrita realizadas na escola; análise de filmagens que tiveram como ponto focal “*para quem*” a experiência foi realizada; diálogo formativo com as professoras sobre o planejado, o vivido e o realizado; acompanhamento das aprendizagens conquistadas pelas crianças ao longo do ano.

As professoras que foram nossas interlocutoras e parceiras nesta pesquisa trabalham na escola cerca de dezessete anos. Todas são efetivas no cargo, assíduas e experientes

6 Fonte: QEdu. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=Cj0KCQjwp4j6BRCRARIsAGq4yMFo0du-LO5OC4wVk63jvTWxTRNT2AzDuaAeG2Qd6tq95d6TOAYlDajUaAnSeEALw_wcB. Acesso em: 23/08/2020.

na educação infantil. Nos diálogos realizados com foco no processo de formação vivido por este grupo, os dados gerados mostraram que 90% das professoras já passaram por várias formações oferecidas pela rede municipal e/ou realizadas por gosto e interesse próprios. Dentre elas podemos citar, o PROFA[7], Projeto Trilhas[8] com foco na didática das ações de leitura, escrita e oralidade e diálogos advindos do processo de construção da BNCC.

A observação realizada nas aulas que foram acompanhadas explicitou que parece ser as intervenções do professor – independente do material didático utilizado ou da prescrição dada em formação continuada –, as responsáveis por promover as aprendizagens na leitura e escrita.

## EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

> [...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como "consumo", que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas "piratarias", sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 2007, p. 94)

Ao realizarmos a leitura e a análise dos planejamentos das professoras, bem como os acompanhamentos das práticas em sala de aula, encontramos algumas situações didáticas contempladas na rotina que envolve diferentes focos em relação ao trabalho com a leitura e a escrita.

O primeiro diz respeito à capacidade de ler, ainda que de forma não convencional, e buscar na leitura os sentidos, a compreensão, a apreciação e o pensar a partir do que se lê. Para este foco encontramos as seguintes situações didáticas: leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura interrompida; reconto de histórias; acervo de livros na sala de aula para leitura e manuseio; empréstimo de livros; visita à biblioteca.

Observamos que 100% das professoras focam a leitura oral do texto escrito em diferentes tipos de livros. Livro com ilustração, livro-imagem, livro ilustrado, livro *pop-up*, livro digital, entre outros, fazem parte do acervo da escola e, por isso, a singularidade de cada obra precisa constituir o processo de formação do professor para que suas intervenções sejam planejadas de maneira a potencializar as aprendizagens envolvidas na leitura.

A depender do livro utilizado, as crianças deduzem, descrevem, constroem hipóteses,

7 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

8 Em parceria com o Programa Crer para Ver o Instituto Natura desenvolveu, em parceria com Comunidade Educativa CEDAC, o projeto Trilhas que consistem em um conjunto de materiais que visa orientar e instrumentalizar os professores e diretores de escolas para o trabalho com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita. Com isso, o MEC, desejando implementar uma política pública, concluiu que a metodologia e a estratégia desenvolvidas pelo projeto Trilhas, são compatíveis com as diretrizes estabelecidas e, a partir de 2012, passou a distribuir um conjunto de materiais para 2008 municípios brasileiros. (Caderno de Apoio: Formadores Escolares, s/d, quarta-capa).

analisam, identificam relações, estabelecem conexões entre diferentes páginas, observam, comparam, decifram pistas, realizam sucessão e retorno durante a leitura, criam pontes e preenchem vazios a depender da intervenção realziada pelo professor.

Compreender esse processo torna o professor astuto em sua "arte de fazer", pois as intervenções são direcionadas para o livro enquanto objeto ao invés de pensar em questionamentos direcionados apenas ao texto escrito. Para tanto, cada professor necessita conceber-se como um agente potencializador das aprendizagens de leitura e escrita. Silva (2003, p.40), observa que "a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula".

O processo de reflexão sobre o sistema de escrita é outro foco do trabalho voltado à leitura e escrita. Aqui, encontramos o trabalho com a estabilidade do próprio nome para escrita de outras palavras, reconhecimento e memorização do alfabeto, leitura marcada[9] e jogos.

Um destaque a ser dado se refere ao trabalho com jogos considerando os diferentes aspectos da linguagem. Parece que não é suficiente disponibilizar o jogo para a criança, pois sua complexidade está justamente nas intervenções que serão feitas pelas professoras de forma de traçar um caminho considerando três aspectos essenciais para que a aprendizagem aconteça: (1) clareza da principal aprendizagem do jogo; (2) atenção ao que a criança diz no momento em que o jogo acontece; (3) "pensar sobre" ao invés de ter a atenção voltada ao "acerto ou erro".

Por fim, temos o foco das práticas de leitura e escrita voltadas as proposições existentes no Projeto Trilhas que consiste em um material estruturado no qual o professor pode escolher a "trilha" que seguirá e construir seu próprio caminho na elaboração do percurso didático nos eixos da oralidade, leitura e escrita qualificando as intervenções de forma com que as crianças possam viver as experiências com diferentes gêneros textuais: acumulação, repetição, contos, fábulas, poemas, cartas, engano, entre outros.

Nesse foco a formação continuada do professor é condição para compreender o fio que conduz a homogeneidade das atividades propostas no material e a heterogeneidade das experiências vividas pelas crianças, pois apenas seguir um material estruturado não qualifica a aprendizagem e não é suficiente quando lidamos com o outro que, neste caso, é a criança. Encontramos também um desafio nas intervenções das professoras que é o de trabalhar com um material elaborado considerando o foco nas situações didáticas e potencializá-las para que as crianças vivam as experiências de leitura e escrita. Considerar essa questão altera a forma de intervenção e, consequentemente, as aprendizagens das crianças.

9 Denominamos "leitura marcada" aquela em que o professor indica e marca na lousa, na folha ou no caderno a parte da palavra que está sendo lida com as crianças. Geralmente, essa prática aparece com frequência na leitura de uma quadrinha, parlenda, poema, lista ou, ainda, no preenchimento de uma cruzadinha e textos lacunados. Após as situações didáticas que envolvem o brincar, a recitação, a leitura, a construção de sentidos, a compreensão, entre outros, há essa prática para ler e evidenciar para e junto com as crianças a grafia, o som e o nome das letras. Nessa prática, as crianças começam a pensar sobre as partes menores das palavras e que as letras possuem sons e nomes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e análises realizadas mostraram que promover experiências, potencializar a escuta de histórias, a leitura de livros na relação entre texto, imagem e suporte, a interação e exploração “do” e “com” o objeto livro, o diálogo sobre o lido e, além disso, intervir para sistematizar, analisar e promover reflexões sobre o sistema de escrita garantem processos e resultados de aprendizagem voltados à leitura, escrita e alfabetização sem desconsiderar a singularidade da infância e a forma de aprender da criança por meio das interações e brincadeiras que circunscrevem o espaço escolar.

Nessa direção, as culturas escritas presentes na educação infantil são potencializadas pelas intervenções pontuais, planejadas, direcionadas e sistematizadas que se estruturam de forma a contemplar a construção de sentido e compreensão da leitura, análise e reflexão sobre o sistema de escrita, comunicação oral e produção de texto escrito.

No momento em que os professores têm clareza dos focos estabelecidos em cada experiência e das intervenções necessárias para se trabalhar a leitura e a escrita as crianças avançam em suas aprendizagens como podemos ver nas Figuras 1, 2, 3 e 4:

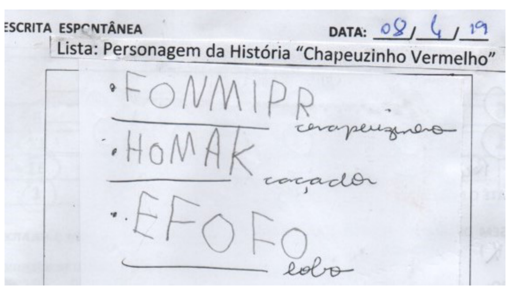



Figura 1: Conjunto de produção escrita da aluna Isadora, 1º Bimestre/2019.

Fonte: Documentação Pedagógica da escola.

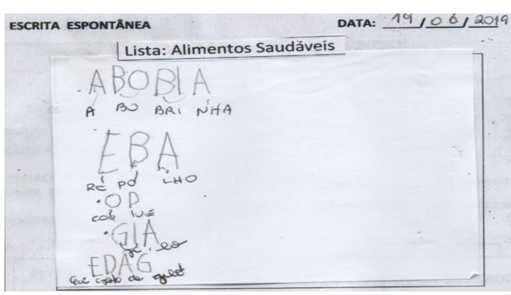



Figura 2: Conjunto de produção escrita da aluna Isadora, 2º Bimestre/2019.

Fonte: Documentação Pedagógica da escola.

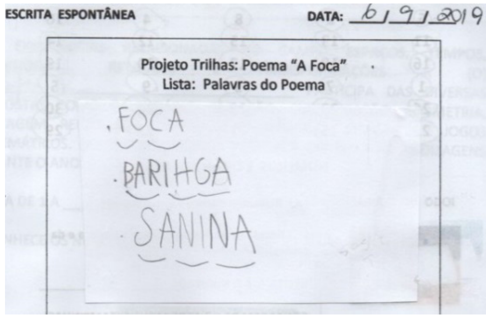



Figura 3: Conjunto de produção escrita da aluna Isadora, 3º Bimestre/2019.

Fonte: Documentação Pedagógica da escola.

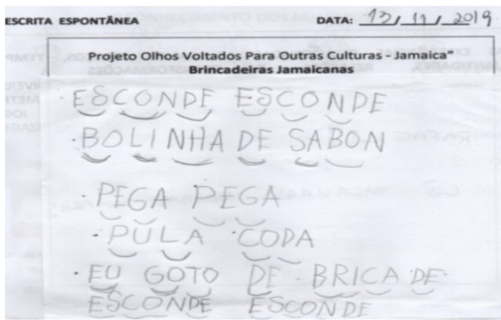



Figura 4: Conjunto de produção escrita da aluna Isadora, 4º Bimestre/2019.

Fonte: Documentação Pedagógica da escola.

As produções de Isadora (5 anos) mostram o processo de análise e reflexão sobre o sistema de escrita fruto do trabalho focado nas intervenções quanto ao sujeito da aprendizagem considerando os processos de leitura e escrita em suas diferentes naturezas. Vale ressaltar que esta produção é representativa de muitas outras que, no 1º bimestre, apresentavam uma escrita ancorada no uso de letras, mas sem relacioná-las ao som ou a grafia. O avanço na aprendizagem se deu pelo cruzamento das intervenções voltadas às práticas de leitura (sentido, compreensão e decifração), produção textual e análise e reflexão sobre a língua.

Em junho, a escola contava com 1% de crianças que descobriram o funcionamento do sistema de escrita, além de ter repertório limitado nas experiencias voltadas ao uso da linguagem que se usa para escrever. Ao final do ano, a escola alcançou um percentual de 32% de alfabetização, 20% de crianças que escreviam ora uma letra por sílaba ora sílaba completa em uma mesma palavra e 28% de crianças que, ao escrever, colocavam uma letra para cada sílaba correspondente, ou não, ao som. Além dessa construção, as crianças ampliaram o repertório de leitura e, consequentemente, o uso da linguagem que se usa para escrever em situações de produção de textos. No entanto, a escola manteve 20% das crianças que utilizam letras em suas produções ainda sem ter descoberto o que

a escrita representa.

Esse resultado parece confirmar a hipótese levantada neste trabalho de que as intervenções na educação infantil precisam potencializar a tríade: aprendizagens de leitura, reflexões sobre o sistema de escrita e produção textual, pois as classes que não investiram neste cruzamento de forma sistemática registraram maior índice de crianças que utilizam letras aleatórias em suas produções escritas.

Com isso, queremos dizer que a educação infantil é um campo de experiência, descoberta e vivência de uma criança potente e singular em suas maneiras de pensar que, quando têm na intencionalidade do professor intervenções que mobilizam o seu pensar sobre diferentes objetos de estudo que se complementam, os sentidos são construídos e, com isso, a aprendizagem ocorre de forma mais intensa e qualitativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLOMER, Teresa. **As crianças e os livros.** In: Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI. João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militancia e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de Leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003.

# CAPÍTULO 8

# NEOLIBERALISMO INDUSTRIAL, BUROCRACIA E CORRUPÇÃO – QUE INFLUÊNCIAS PARA A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE?

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Evildo França Francisco Celestino Semo**
Doutorando em Estudos de Desenvolvimento
Escola Superior de Altos Estudos e Negócios, Universidade A Politécnica
Maputo – Moçambique

**RESUMO:** O presente artigo é um raciocínio sobre como o *Neoliberalismo Industrial, Burocracia e Corrupção que podem constituir vectores relevantes para a Qualidade do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.* O texto convida-nos a uma reflexão critica sobre o neoliberalismo face a industrialização, destacando as diversas transformações no período colonial e pós-independência, suas consequências no sector da Educação. Apresenta-se os aspectos do neoliberalismo versos a burocratização da administração pública, a corrupção e a qualidade do ensino, para além de que se objectivar dar uma iniciação a uma abordagem historia, teórica e filosófica dos possíveis problemas e/ou benefícios que possam ter sido trazidos com as diversas revisões curricular para o aumento da qualidade da educação em Moçambique.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neoliberalismo; Industrialização; Sistema de Educação de Qualidade; "deixa andar"; Papel do Estado.

## INDUSTRIAL NEOLIBERALISM, BUREAUCRACY AND CORRUPTION – WHAT INFLUENCES THE QUALITY OF EDUCATION IN MOZAMBIQUE?

**ABSTRACT:** This article is a reasoning about how Industrial Neoliberalism, Bureaucracy and Corruption can constitute relevant vectors for the Quality of the National Education System in Mozambique. The text invites us to a critical reflection on neoliberalism in the face of industrialization, highlighting the various transformations in the colonial and post-independence period, their consequences in the Education sector. It presents the aspects of neoliberalism versus the bureaucratization of public administration, corruption and the quality of education, in addition to the objective of giving an initiation to a historical, theoretical and philosophical approach to the possible problems and/or benefits that may have been brought with the various curricular revisions to increase the quality of education in Mozambique.

**KEYWORDS:** Neoliberalism; Industrialization; Quality Education System;

“Deixa Andar”; State role.

## 1 I INTRODUÇÃO

Na década 80, registou-se um movimento considerável da Reformas da Gestão Pública ao nível mundial que foi explicado por quatro aspectos comuns: políticos (debate sobre o papel dos governos após a guerra fria), sociais (exigências de melhoria de vida, onde as sociedades queriam estar a par da mudança radical da era industrial para a era de informação que se registava em qualquer canto do mundo), económicos (estagnação económica e desemprego) e institucionais (criação de instituições como o FMI[1], BM[2], Banco Intra-Americano e até de ONG's[3], que passaram a ser bastantes influentes no debate político e na oferta de serviços públicos), (Amândio, 2015).

Moçambique independente herdou uma estrutura económica colonial caracterizada por uma assimetria entre o norte e o sul do país e entre as zonas rurais e as urbanas. O sul do país configura-se mais desenvolvido que o norte e a cidade mais desenvolvida que o campo. A ausência duma integração económica e a opressão extrema da mão de obra constituíam as características mais dominantes dessa assimetria[4].

A estratégia de desenvolvimento formulada para inverter esta assimetria apostou numa economia socialista centralmente planificada. No entanto, as conjunturas regional e internacional desfavoráveis, as calamidades naturais e um conflito militar interno de 16 anos, inviabilizaram a estratégia.

O endividamento externo (cerca de 5,5 biliões de dólares em 1995)[5] obrigou o país a uma mudança radical para uma estratégia de desenvolvimento do mercado filiando-se nas Instituições de *Bretton Woods* e a consequente adoptação dum Programa de Ajustamento Estrutural, a partir de 1987, (José, 2005), ao que Canhaga (2007) designou de incentivos fiscais.

De entre vários modelos de desenvolvimento, Moçambique desde a independência nacional, adptou primeiro o modelo desenvolvimentista de orientação socialista, que representou uma ruptura com o sistema colonial Português, ao propor construir uma sociedade sem classes, livre da “exploração do homem pelo homem”. O segundo modelo é o modelo neoliberal que vigora desde meados dos anos 80, altura em que Moçambique aderiu aos programas de reajustamento estrutural preconizados pelo BM e FMI (José, 2005, Nguenha & Castiano, 2019).

Este modelo, implicou numa larga privatização e liberalização da economia,

1 Fundo Monetário Internacional
2 Banco Mundial
3 Organizações Não Governamentais
4 https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Historia-de-Mocambique/Economia , acesso a 12 de Maio de 2021.
5 https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Historia-de-Mocambique/Economia , acesso a 12 de Maio de 2021.

conduziu a alteração profunda das relações laborais e do papel do Estado enquanto agente de desenvolvimento, tornando-se, este, num agente da globalização neoliberal. Assim, esta reflexão procura debater os grandes problemas estruturantes de desenvolvimento do sistema nacional de educação de Moçambique com base nos quatro principais pontos: *1. O neoliberalismo vs a industrialização (incluindo a indústria de impressão dos livros escolares); 2. O neoliberalismo vs o sistema de educação de qualidade; 3. O neoliberalismo vs a polémica do "deixa andar" no sector da educação e; 4. Fronteiras entre o papel estratégico do Estado e a burocracia asfixiante da Administração Pública Nacional.*

## 2 I O NEOLIBERALISMO VERSOS A INDUSTRIALIZAÇÃO (INCLUINDO A INDUSTRIA DE IMPRESSÃO DOS LIVROS ESCOLARES)

Desde o período de transição para a independência nacional, milhares de cidadãos abandonaram o país. Christie (1996, citado por José 2006), afirma que, apenas entre os anos de 1974 e 1976, cerca de 200.000 brancos e indianos abandonaram Moçambique. O Estado viu-se forçado não apenas a nomear comissões administrativas para a gestão das empresas, bem como implantar uma estrutura organizativa que assegurasse o funcionamento das actividades económicas que permitisse a aplicação das directivas, planos de produção e que promovesse a organização colectiva dos trabalhadores e o aumento da consciência de classe. Contudo, mais do que institucionalizar uma estrutura organizativa eficaz para efeitos produtivos, as comissões de produção visavam pôr em prática o exercício democrático e popular do poder na esfera produtiva, eliminando todas as formas de organização capitalista, ou seja, era a época do primeiro modelo desenvolvimentista, o socialismo económico.

Antes da independência a indústria ligeira de mão-de-obra intensiva, como a do caju, já assumia extrema importância na economia de Moçambique, sendo uma das mais importantes fontes de divisas para o país. No final do período colonial, a importância do caju na economia nacional era superior que a do algodão e do açúcar, representando 21,3% do total das exportações (Leite, 1999:2-3).

Após a independência, o governo adoptou medidas proteccionistas para a indústria nacional, limitando as exportações da castanha de caju em bruto. Apesar desta política, não foi possível evitar o declínio da indústria de processamento do caju, estando esta confrontada com problemas financeiros e de ineficiência, sobretudo nas unidades estatizadas (Leite, 1999:6). Portanto, a crise da indústria estava associada à redução da produção agrícola e à destruição de rede de comercialização, e já com a guerra, a produção agrícola da castanha decresceu progressivamente e a rede comercial foi destruída. Entre 1976 e 1990, a produção agrícola do caju decresceu em 81,7% e, no início dos anos 90, apenas uma das 15 fábricas existentes nos primeiros dois anos da independência continuava a funcionar – e era uma das poucas que manteve a gestão privada (Leite, 1999:6-7).

No ano de 1991, na eminência do fim da guerra de 16 anos e num contexto de

implantação do neoliberalismo representando a viragem política, económica e social do país, Moçambique foi internacionalmente pressionado a concordar com o pacote do reajustamento estrutural quando em 1986 a ajuda alimentar foi travada. Esses programas de reajustamento estrutural impostos à Moçambique obedecem às mesmas medidas implementadas noutros países em desenvolvimento e no âmbito do processo de transição democrática, nomeadamente assente nos pilares de austeridade orçamental, das privatizações e da liberalização dos mercados, aprovados no Consenso de Washington nos anos 80 e 90, no sentido de dar resposta aos problemas daqueles países (Stiglitz, 2002:93).

O Programa de Reabilitação Económica foi formalmente introduzido em Moçambique em 1987. Esta viragem pressupôs a aprovação de um pacote legislativo necessário para acomodar os investimentos e a liberalização do comércio. O slogan do governo passou a ser "criar um ambiente favorável aos negócios". A onda de privatizações alargou-se para todos sectores que tinham sido objecto de intervenções e nacionalizações na época do socialismo (educação, saúde, habitação, transportes, banca, seguros, entre outros).

A industria gráfica em Moçambique iniciou no Século XVI com a criação da Imprensa Nacional de Moçambique, em 13 de Maio de 1854 na então capital da Província de Moçambique, Ilha de Moçambique, que tinha como objectivo dotar a Província Ultramarina de Moçambique de um Boletim Oficial onde o Governador Geral pudesse publicar documentos de interesse do Estado Colonial Português (Dias, 1954). No ano 1898 a Imprensa Nacional foi transferida para a então Cidade de Lourenço Marques, actual Cidade de Maputo. Anos mais tarde, a partir de 1917 surgiram outras gráficas com destaque para a Empresa Tipográfica de Lourenço Marques e a Empresa Tipográfica Portuguesa de Lourenço Marques e no inicio do Século XX surge a Minerva Central, Empresa Moderna, Tempográfica, Diário da Beira, Académica, Notícias, entre outros.

Até 1970, existiam 47 empresas gráficas em todas as províncias com excepção de Niassa (INE, 2004). Com a proclamação da independência algumas gráficas foram abandonadas pelos proprietários, tendo passado a gestão dos trabalhadores ou comissões administrativas.

Desde a proclamação da independência até aos anos de 1990, o circuito de produção, impressão e circulação do livro escolar esteve na alçada do Estado Moçambicano. Actualmente este processo de provisão, impressão e distribuição gratuita de livros para as escolas nacionais movimenta milhões de dólares entre contratação de autores, editoras e gráficas, nacionais e estrangeiras. Parte significativa do dinheiro utilizado para movimentar a industria de produção de livros escolares provêm do FASE (Fundo de Apoio ao Sector da Educação), montante que tem sido desembolsado pelos parceiros de cooperação do sector e com participação activa nos processos de gestão destes fundos.

Embora, os concursos para provisão destes tipos de serviços são públicos, nos últimos anos as empresas vencedoras foram de origem Portuguesa, Inglesa, Indiana,

Vietnamita, Sul Coreana, Malásia e Espanha, sendo que, a Porto Editora e a Texto Editora, ambas de origem portuguesa são as que controlam a maior fasquia do mercado de livro em Moçambique.

Encerramos este capitulo como uma questão central, porque é que as empresas moçambicanas e de outros países do resto da Africa não encontram espaço neste negocio em Moçambique?

## 3 I FRONTEIRAS ENTRE O PAPEL ESTRATÉGICO DO ESTADO E A BUROCRACIA ASFIXIANTE DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Nos dias actuais o termo burocracia adquiriu fortes conotações negativas. É popularmente usado para indicar a proliferação de normas e regulamentos que tornam ineficientes as organizações administrativas públicas, bem como corporações e empresas privadas. A burocracia pode ser vista, de acordo com De Bastos, J. N. & Duarte, S. M., (*s/d*)., como um aparato técnico-administrativo, formado por profissionais especializados, selecionados segundo critérios racionais e que se encarregavam de diversas tarefas importantes dentro do sistema.

Portanto, numa perspectiva defendida por Weber, o papel estratégico do Estado não estaria asfixiado se mantivessem as principais características deste, em linhas gerais, as de: funcionários que são realmente servidores públicos e não defraudadores de bens públicos tal como se tem assistido por conta dos males do neoliberalismo; se estes funcionários fossem contratados em virtude de competência técnica e qualificações específicas e não por intermédio do nepotismo ou de confiança política; se os funcionários cumprissem com as tarefas que são determinadas por normas e regulamentos escritos e não tomassem certas decisões ou contratações "à porta de cavalo"; e se estes funcionários estivessem sujeitos a regras hierárquicas e códigos disciplinares que estabelecem as relações de autoridade e não aos abuso de poder.

### 3.1 O Neoliberalismo versos o "deixa andar", a grande corrupção

Não foram encontradas evidências científicas de estudos sobre a polémica do "deixa andar", mas pelas leituras efectuadas em alguns sites de *internet*, pode se concluir de que este pressupunha um movimento generalizado herdado da ociosidade que era registada desde os tempos de colonialismo fascista em Moçambique, podendo se destacar, por exemplo, o combate a produção de algodão, de arroz, etc., ao favor do governo colonial, usando técnicas de cozedura de sementes.

Essa herança no Moçambique independente era caracterizada pela corrupção; incumprimento de horários de trabalho, gabinetes vazios, funcionários sem tarefas, desleixo e lixo, funcionários bêbados e de ressaca, cobranças ilícitas, a fraca qualidade de serviço prestado por alguns funcionários, mau atendimento ao público, entre outros. A campanha contra o "deixa-andar" foi lançada pelo próprio antigo Presidente da República, Armando

Guebuza no dia em que deu posse ao seu governo[6].

Paradoxalmente ao discurso do antigo Presidente Guebuza, foi na época do combate ao "deixa andar" que surge o epicentro de um dos maiores escândalos económicos, com contornos de corrupção, o caso das chamadas "Dividas Ocultas", que envolveu instituições e altos funcionários do Estado.

Portanto, ao nosso ver a polémica do deixa-andar foi resultante da implantação do liberalismo económico em Moçambique, atendendo e considerando que o objectivo do fascismo colonial era a extração máxima de riquezas através de exploração de moçambicanos nos sectores de produção e à favor da colónia, percebe-se que, quando se alcança a independência, ainda há dificuldades de perceber para quem o povo produziria, e como tal, tenta se procurar buscar o proveito máximo da sua produção no sector onde estiver alocado, sobretudo porque na era neoliberal (capitalista) quem regula as relações sociais é o próprio mercado, e urge, portanto, ter o poder de compra, daí que surgiu um outro conceito polêmico associado a este "o cabrito come onde está amarrado", em jeito de protesto a elevadas ondas de fraudes, corrupção, nepotismo e vários outros males que destruem o país, deixando o povo mais pobre em detrimento de uma dezena de pessoas muito ricas.

## 4 | O NEOLIBERALISMO VERSOS O SISTEMA DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Em Moçambique a educação escolar é em geral percebida como estando em crise, sendo que, um dos aspetos que contribuem para esta percepção é a existência de uma escola "estrangeira", quer dizer, que não reflecte a realidade sociocultural das comunidades em que está inserida (Humbane, 2017).

Neste sentido, Dias (2010, citado por Humbane, 2017) explica que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência em educação é a dissociação que existe entre a cultura escolar e a cultura social.

Émile Durkheim é consensualmente visto como o fundador da sociologia de educação, por tê-la discutido a partir de uma perspectiva sociológica. No seu livro Regras do Método Sociólogo, defende que:

A sociedade não é uma simples soma de indivíduos, mas o sistema formado pela associação deles representa uma realidade específica que tem seus caracteres próprios. (Durkheim, 2007, p. 105).

A educação em Durkheim, prepara os indivíduos para uma sociedade que já existe, aliás, ela objectiva construir o ser social no indivíduo. Portanto, ela possui forte papel integrador.

Quando os colonos chegaram a Moçambique no Século XV, na perspectiva de

6 https://www.rtp.pt/noticias/mundo/governo-mocambicano-em-campanha-contra-o-deixa-andar-ao-estilo-machel_n106818, acesso em: 14 de Maio de 2021.

Castiano et al. (2005 citado por Humbane, 2017), apostaram na forte educação escolar classista, em que, por um lado há uma educação para os africanos, realizada pela Igreja Católica, enquadrada no processo de conversão dos gentios e, por outro lado, uma educação para os colonizadores, garantida tanto pela igreja, como por professores particulares, escolas regimentais e, mais tarde, pela escola pública. A educação para os africanos não teve como ponto de partida a educação socialmente já praticada, nos seus valores e práticas. Pelo contrário, tinha fins assimilacionistas.

No pós-independência, com o país com orientação marxista, procurou construir uma nova sociedade a partir desse quadro ideológico, o que implicou a tentativa de desconstrução de toda a lógica do funcionamento da sociedade colonial. Em 1983 foi aprovada a Lei 4/83, que cria o Sistema Nacional de Educação (SNE) e estabeleceu os fundamentos, princípios e objectivos da educação escolar "a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais e culturais sociais e dava a visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza (…)", tinha a finalidade principal a formação do Homem Novo.

Hoje Moçambique vive um quadro sociopolítico e económico diferente. Com efeito, em 1990, o país tornou-se capitalista. Em 1992, como resultado, é aprovada a Lei 6/92 do SNE, que revogou a Lei 4/83, que criará o SNE. A nova lei tem em vista reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei 4/83, às actuais condições sociais e económicas do país. (Lei 6/92, p. 08).

Gomes (1995) argumentou que na educação escolar do pós-independência não há mudanças de fundo, no que tange a imposição à sociedade de valores pela escola.

Daqui se depreende que não obstante as mudanças sociopolíticas havidas no país (e no mundo) e no quadro normativo na educação, a escola moçambicana continua com dificuldades em dialogar com a sociedade, com as diversas culturas que a compõem. Ela continua de certo modo hermética à influência social. Portanto, ainda não reflete a sociedade com quem, teoricamente, como sugeriu Durkhiem (2007) deve ser funcional.

Transitou-se de uma escola baseada em valores externos coloniais, para outra, baseada em valores também externos, do Leste Europeu. O tal homem novo, tal como o homem domesticado, também se deveria distanciar, demitir-se de viver aspectos fundamentais da sua cultura africana. Os nossos valores, as nossas concepções de mundo, a nossa tecnologia e as nossas línguas não entraram para a escola formal. Optou-se pelo português como língua exclusiva de ensino, o que vale dizer que as mais de 20 línguas africanas faladas no país, não entraram para o espaço escolar.

Actualmente, o neoliberalismo influenciou no Sistema Nacional de Educação em Moçambique no que se refere à educação básica gratuita e obrigatória a todos. No ensino secundário, por exemplo, é de uma formação geral e polivalente, visando à qualificação de mão-de-obra para o mercado. A preocupação com que o trabalhador aprenda a ler,

escrever e contar não tem nada de edificante ou humanitário, muito menos filantrópico[7]. Portanto, a educação moçambicana é concebida a partir de ditames neoliberais.

Efectivamente, do ponto de vista conjuntural, a situação de dependência econômica do país, levou a que o país tivesse que se submeter a toda uma cartilha sobre governação, incluindo o sector da educação. Como ressalta Castiano et al. (2005, citado por Humbane, 2017), o país perdeu alguma soberania na formulação de suas próprias políticas públicas, incluindo na educação. Entretanto, a compreensão de que a qualidade de educação era e é baixa, sendo parte das causas a irrelevância educacional e a deficiente articulação entre a escola e a sociedade, levou as autoridades educacionais moçambicanas, no início da década de 2000, a tomarem duas interessantes medidas: o currículo local e o ensino bilíngue, no ensino básico (primário), processo que também vem travando suas dificuldades para a materialização, portanto, em linhas gerais, mais do que acelerar, o neoliberalismo atrasou drasticamente o desenvolvimento de Moçambique, atingindo a parte mais importante de um país, a Educação.

## 5 | DISCUSSÃO & DEBATE

Em 2015, o BM publicou os resultados de um inquérito sobre os Indicadores de Prestação de Serviços do Sector da Educação realizado em Moçambique, Tanzânia, Quénia, Uganda, Nigéria, Togo e Senegal (este último sem análise de teste de competência). Em Moçambique este inquérito envolveu um total de 1.006 professores, 1.731 alunos de cerca de 200 estabelecimentos escolares, onde foram aplicados os testes de língua, matemática e pedagogia.

Dentre os vários resultados apresentados nesse inquérito, destacam-se as conclusões sobre os conhecimentos mínimos através da aplicação do teste da língua em que os professores moçambicanos conseguiram identificar apenas 2 dos 20 erros descritos e no teste de matemática apenas 65% conseguiu subtrair cálculos como 86-55. A pontuação média dos professores nos três testes (língua, matemática e pedagogia) foi de 29%, um desempenho mais baixo comparado com países como Quénia (57%), Tanzânia (48%), Uganda (45%), Togo (36%) e Nigéria (34%). A taxa de absentismo do professor é de 45%, muito alta contra uma média de 17,8% dos restantes países.

Em termos de qualidade dos conhecimentos dos alunos moçambicanos, este inquérito concluiu que o país apresenta a pior pontuação nos três testes aplicados, ou seja, os alunos moçambicanos apresentam baixos níveis de aproveitamento (com uma média de 24% face aos 53% de outros cinco países avaliados). O estudo apontou igualmente que dos 194 dias de aulas previstos no calendário escolar anual, os alunos apenas tiveram aulas em 74 dias. Nas regiões norte e centro verificou-se as mais altas percentagens de

7 https://www.webartigos.com/artigos/politicas-neoliberais-e-sua-influencia-no-sistema-nacional-de-educacao-em-mocambique/103767

absentismo de alunos, 28,4% e 26,9%, respectivamente, quando comparado com a região sul do país com 7,5%.

Diante dos resultados do inquérito acima exposto, abrimos espaço para debate com duas questões pontuais: i) se no período de 1975 a 1985 as razões culturais no processo educativo eram tão influentes ao ponto de determinar a qualidade do ensino, nos dias de hoje, quais podem ser as causas da qualidade de educação em Moçambique? ii) as várias reformas do Sector da Educação e mudanças curriculares estão a responder aos padrões de qualidade desejados?

O termo educação, neste texto, é também usado no sentido definido por Forquin (1993), como processo de formação e socialização do indivíduo. Os arautos da modernidade socialista centraram-se primordialmente na relação entre a educação e a dimensão simbólica da cultura, pois pretendiam inverter as coordenadas mentais e simbólicas do Homem bantu moçambicano.

O primeiro Presidente de Moçambique independente, intervindo por ocasião da abertura do ano lectivo em 1978, afirmou que o sucesso do projecto do seu partido residia na formação do homem novo, de uma nova mentalidade: "[…] um homem novo, uma sociedade nova. Não, é na escola, na educação onde está o germe" (Machel, 1978, p. 37). De modo que a educação moçambicana não formasse alunos elitistas, contaminados pela mentalidade burguesa colonial e tradicional-feudal, os revolucionários defenderam a necessidade de uma nova concepção de educação, diferente da colonial burguesa e também da tradicional. O Homem Novo "[…] era aquele que, embora consciente das suas limitações, trava consigo mesmo o combate interno permanente para superar as insuficiências e as influências reacionárias que herdou" (Machel, 1977, p. 94).

Ao nosso ver, o país precisa de uma estratégia com indicadores que podem influenciar no aumento de rendimento escolar, isto é, atacar a educação também no seio familiar através de criação de ambiente de alfabetização. Se o país conseguir elevar a educação dos pais e encarregados, pode ser que estes encorajem mais as crianças em idade escolar a permanecerem mais tempo nos estabelecimentos de ensino, para além de outras acções combinadas como a melhoria das politicas para a coesão social, criação de programas de recuperação de alunos desistentes, melhoria da condição salarial dos professores, aumento de infraestruturas escolares, incluindo sanitários, equipamentos, livros escolares de qualidade, dentre outros aspectos.

## 6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível de perceber ao longo da nossa abordagem, todos os pontos têm uma interligação histórica bastante íntima com todas as políticas de educação que Moçambique foi implementando desde a era colonial, a era logo após a independência e a era a partir dos anos 90.

Do ponto de vista industrial, após a adesão de Moçambique às políticas impostas pelas delegações do *Bretton Woods* (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), neste campo os efeitos da política de liberalização foram desastrosos para os trabalhadores das indústrias, com todos os tipos de consequências sociais, incluindo na Educação.

O ensino tornou-se irrelevante em Moçambique, do ponto de vista da sociedade de matriz africana, na educação colonial que, na sua intenção de converter ou domesticar o povo moçambicano, adoptou práticas de ensino que não só combateram a sociedade de matriz africana, como procuraram transforma-la numa outra, a partir de padrões determinado por antigos colonizadores, hoje parceiros de cooperação. Portanto, as políticas de ensino foram totalmente endógenas limitando-se a pura importação de políticas que em nada tinham a ver com a realidade moçambicana.

A adopção dessas políticas de ensino impostas pelo neoliberalismo destruíram todas as bases sociocognitivas para que os estudantes moçambicanos possam, realmente, pensar, discutir e resolver os problemas económicos, políticos, culturais e até filosóficos que lhe apoquentam, razão pela qual são observados os problemas às que Guebuza tentou combate-los chamando-os de espírito de "deixa andar", assim como o recente escândalo dos "Erros no Livro da 6ª Classe", exacerbando a grande corrupção visível na industria de produção do livro escolar. A solução para a qualidade do *Sistema Nacional de Educação*, seria, portanto, submeter o sector a uma autoavaliação e desenvolver reformas mais profundas, da ordem moral e antropológico, reajustado para um sistema de educação que seja baseado na nossa historicidade e cultura para que esses alunos, formados possam responder à definição de educação trazida por Émile Durkheime, já acima mencionado.

## REFERÊNCIAS


Bispo, F.C. Da S., & Júnior, A. B. Dos S., (*s/d*). A profissionalização da burocracia como fator para o bom desempenho das ações do governo. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/14724130.pdf, acesso a 14 de Maio de 2021.

Canhanga, N. (2007), "Os Desafios da Descentralização e Dinâmicas da Planificação Participativa na Configuração de Agendas Políticas Locais", Conferência Inaugural do IESE (Org.) sob o tema: *Desafios para a Investigação Social e Económica em Moçambique.*

De Bastos, J. N. & Duarte, S. M., (*s/d*). Políticas Educacionais e Transformações Socioeconómicas no Período Pós-colonial em Moçambique. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758_14288.pdf, acesso a 14 de Maio de 2021.

Dias, H.N.  (Dez. 2010). Diversidade cultural e educação em Moçambique. Revista V!RUS, São Carlos, n.4. Disponível em: ttp://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt, acesso em: 14 de Maio de 2007.

Durkheim, E. (2007). Educação e Sociologia. Lisboa: Edições 70.

Durkheim, E. (2007). Regras do Método Sociólogo 3 ed, São Paulo: Martins Fontes.

https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/burocracia-max-weber-e-o-significado-de-burocracia.htm, acesso a 14 de Maio de 2021.

https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Historia-de-Mocambique/Economia , acesso a 12 de Maio de 2021.

https://www.webartigos.com/artigos/politicas-neoliberais-e-sua-influencia-no-sistema-nacional-de-educacao-em-mocambique/103767, acesso em: 14 de Maio de 2021.

Humbane, E. M. (27/06/2017), Educação e diversidade: o caso de Moçambique. Sinais. Disponível em: file:///C:/Users/Amandio%20Sabela/Downloads/12006-Texto%20do%20artigo-48713-1-10-20170910.pdf, acesso em: 14 de Maio de 2021.

Ngoenha, S. & Castiano, J. (2019). Manifesto Por Uma Terceira Via. Paulinas. Maputo.

# O CURRÍCULO COMO UM DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO DOCENTE

*Data de submissão: 07/09/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Grazielle Jenske**
Universidade do Vale do Itajaí – Univali
Itajaí – SC
http://lattes.cnpq.br/9021396855352620

**Luciana Fiamoncini Frainer**
Universidade Regional de Blumenau – Furb
Blumenau – SC
http://lattes.cnpq.br/3141175942395877

**RESUMO:** Não é recente o surgimento do interesse em pesquisas acerca das relações de poder e suas formas, sutis ou não, de atuação. Dentre os principais estudiosos que se debruçaram sobre esta temática, está Michel Foucault, que teve boa parte de sua obra dedicada a este assunto. Em seus estudos, ele buscou identificar o que causa os efeitos de dominação, bem como o que faz com que seja tão complexo resistir a ela. Não é raro encontrarmos pesquisas que evidenciem a escola como um dos principais locais no qual ocorrem latentes relações de poder, especialmente quando se trata de formas de assujeitamento. Nesse viés, este artigo visa problematizar o currículo como um dispositivo de regulação a partir do trabalho docente. No ambiente escolar, disciplinar o professor para que siga à risca o que é descrito no currículo e nas demais políticas educacionais e escolares tira dele a autonomia para que ele possa, de fato, atuar como educador. O discurso que responsabiliza o professor pelo processo educativo, colocando-o como protagonista em lugares onde na verdade ele é passivo, é fazê-lo acreditar que a obediência é, na verdade, vocação. A partir destas reflexões, obtidas por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, chega-se à conclusão de que o currículo como um dispositivo de regulação a partir do trabalho docente é um reflexo do atual modelo de controle imposto pelas reformas educacionais e que pôr em pauta esta discussão é uma das maneiras de combater sua disseminação e lutar por uma pedagogia libertadora e com moldes menos espelhados no mercado de trabalho.
**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo, dispositivos de poder, trabalho docente, Foucault.

**ABSTRACT:** The emergence of interest in research on power relations and their forms of action, subtle or not, is not recent. Among the main scholars who have focused on this theme is Michel Foucault, who had a good part of his work dedicated to this subject. In

his studies, he sought to identify what causes the effects of domination, as well as what makes resisting it so complex. It is not uncommon to find studies that show the school as one of the main places in which latent power relations occur, especially when it comes to forms of subjection. In this vein, this article aims to problematize the curriculum as a regulatory device based on teaching work. In the school environment, disciplining the teacher so that he strictly follows what is described in the curriculum and in other educational and school policies takes away his autonomy so that he can, in fact, act as an educator. The discourse that makes the teacher responsible for the educational process, placing him as a protagonist in places where he is passive, is to make him believe that obedience is, in fact, a vocation. From these reflections, obtained through a bibliographical and qualitative research, it is possible to conclude that the curriculum as a regulation device based on teaching work is a reflection of the current model of control imposed by educational reforms and that guides this discussion is one of the ways to combat its dissemination and fight for a liberating pedagogy with less mirrored patterns in the job market.
**KEYWORDS:** Curriculum, power devices, teaching work, Foucault.

## INTRODUÇÃO

Desde os anos 90, os trabalhos de Michel Foucault provocam enorme interesse interdisciplinar e isso pode ser evidenciado por meio do crescente número de artigos, dissertações e teses que vem sendo realizados desde então, os quais utilizam aportes teóricos do filósofo como metodologia. Entre os temas mais discutidos, está o poder.

Apesar de não existir uma obra que sistematize uma teoria geral do poder, seu foco é acompanhado pela trajetória ideológica e participação política de Foucault e é pano de fundo em suas obras. Uma das razões para enfatizar essa questão é o ambiente político do pós-guerra e a crítica ao stalinismo e ao fascismo. Assim, o século XX foi marcado pela crítica política e filosófica que se concentrou no uso excessivo do poder no totalitarismo e fascismo, como também pela ascensão das guerras civis, as ditaduras militares, as grandes potências mundiais, entre outros.

Inicialmente, Foucault partiu de um enfoque existente e dominante no estudo das relações de poder, que surgiu a partir do fato do Estado e da soberania, e da questão de como o poder se manifesta e se difunde através da lei. Sua resposta foi formulada a partir da microfísica das relações de poder, havendo dedicado ele uma obra específica para tratar sobre o tema.

Em seus estudos, Foucault também se dedicou a identificar sedimentações históricas que causaram efeitos de dominação e que praticamente anularam quaisquer possibilidades de resistências, bem como práticas de sujeição que levaram a aceitações incondicionais daquelas formas de dominação. Foucault (2007) reconheceu que esses efeitos de dominação e práticas de sujeição/aceitação do poder não são tributários apenas do fascismo e do stalinismo, mas também das sociedades democráticas. Na educação, os efeitos de dominação e das práticas são, embora sutis, muito presentes.

Este artigo é de abordagem qualitativa, pois parte de uma análise interpretativa dos conceitos que são discutidos e utiliza-se de procedimento bibliográfico para a análise dos conceitos. O objetivo deste escrito é problematizar o currículo como um dispositivo de regulação a partir do trabalho docente, chamando a atenção para alguns aspectos considerados relevantes dentro do escopo desta discussão.

## FOUCAULT E OS MODELOS DE PODER

Ao longo de sua vida intelectual, Foucault dedicou-se a identificar as sedimentações históricas que causaram os efeitos de dominação e que praticamente anularam quaisquer possibilidades de resistências, bem como práticas de sujeição que levaram a aceitações incondicionais daquelas formas de dominação. Foucault (2007) reconheceu que esses efeitos de dominação e práticas de sujeição/aceitação do poder não são tributários apenas do fascismo e do stalinismo, mas também das sociedades democráticas. Em linhas gerais, Foucault (2207) resume essas sedimentações históricas em três grandes modelos de poder: o soberano, o disciplinar e o biopoder.

O poder soberano "se exercia essencialmente como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos" (FOUCAULT, 2007, p. 148). A soberania, na análise de Foucault, se materializa sobre a vida dos súditos através da violência dos penalizados por terem praticado algum crime ou através do suplício destes indivíduos punidos. A punição se dava de acordo com a severidade de cada crime:

> Número de golpes de açoites, localização do ferrete em brasa, tempo de agonia na fogueira ou na roda (o tribunal decide se é o caso de estrangular o paciente imediatamente, em vez de deixá-lo morrer, e ao fim de quanto tempo esse gesto de piedade deve intervir, tipo de mutilação a impor (mão decepada, lábios ou língua furados). (FOUCAULT, 2009, p.36).

Assim, podemos nos remeter ao poder soberano como uma força que tem o direito de concernir sobre os homens, seus bens e seus corpos, articulando-se entre duas opções: a "de causar a morte ou de deixar viver" (FOUCAULT, 2007, p. 148). No poder soberano, acreditava-se que era possível intervir até mesmo na vida após a morte, visto que o sofrimento seria uma forma de salvar a alma, já que o corpo foi condenado. O poder soberano visualiza na tortura uma preparação para o perdão e por isso o ato do suplício era justificável, mesmo que se realizado em momentos de pressão e de atrocidades.

Assim, se o crime ataca a lei ele está também atacando diretamente o soberano (que representa a sociedade e o Estado), e como forma de punição o soberano agirá sobre o criminoso como um inimigo de guerra. Com isso, nota-se que a punição não tem apenas a simples função de fazer o criminoso pagar pelo seu crime, mas também e de garantir a ordem. Este restabelecimento da ordem é garantido pelo poder soberano que

busca “estabelecer um equilíbrio que de fazer funcionar, até um extremo, a dissimetria entre o súdito que ousou violar a lei e o soberano todo-poderoso que faz valer sua força” (FOUCAULT, 2009, p.49).

A partir do século XVII, um novo poder começa a se instaurar: o poder disciplinar, que como o próprio nome sugere, passa a funcionar através de práticas disciplinares que visam a construção de uma sociedade útil, produtiva e obediente. Este poder está associado a mecanismos e práticas que colocam em funcionamento novas formas de regularizar as atividades humanas, extraindo seu potencial produtivo e neutralizando sua capacidade de mobilidade política. Exemplos disso são o uso da vigilância, a multa, a demissão por justa causa e o exame que tem como objetivo modificar o comportamento dos indivíduos e retirar deles um conjunto de conhecimentos que alimentam o poder disciplinar.

Nesta perspectiva o poder disciplinar é um emaranhado de estratégias, dispositivos e organizações de espaço e tempo que foi construído e articulado, não apenas, mas principalmente, com o desenvolvimento industrial, estando esta forma de poder ligada às instituições relacionadas a esse desenvolvimento: escolas, hospitais, fábricas, exército, dentre outras, instituições estas nas quais a principal característica é moldar, isto é, tornar úteis e dóceis os corpos para que se possa extrair maior proveito e domínio deles. O poder disciplinar atua também nos espaços de confinamento, como os hospícios e as prisões, em prol do mesmo objetivo: tornar o corpo obediente e útil, e para isso utilizam mecanismos de disciplinamento (FOUCAULT, 2009).

Os espaços disciplinares são locais que consistem em separar, reordenar, objetivar e colocar cada indivíduo em lugar delimitado o que evita dispersões de força, como motins, por exemplo e assim, impedir que venham a contrariar a ordem. Nas palavras de Foucault, esses espaços visam “anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável, perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração” (FOUCAULT, 2009, p.138).

Apesar dos modelos de poder passarem por sucessivas transformações ao longo do tempo, não é correto afirmar que a emergência de uma nova forma de poder signifique a imediata supressão daquela que a precedeu, pois não ocorre o desaparecimento de uma forma de poder para que outra se estabeleça. Pelo contrário, é sobre os modelos já firmados que a forma de poder sofre alterações e a implantação de novas formas de poder se concretizam.

O poder disciplinar conta também com a regulação do tempo como uma técnica de disciplinamento. O tempo é uma das formas de controlar os indivíduos e ordenarem esses indivíduos no espaço. Exemplo disso são as divisões de horários nas escolas e no trabalho, nos quais se tem horário para iniciar, para realizar um lanche, para almoçar e para findar o expediente.

Foucault ainda apresenta o efeito de panóptico para exemplificar o poder disciplinar. Neste dispositivo, usa-se o princípio de se poder ver tudo o que está a sua volta e não

ser visto pelo observado, induzindo no detento uma consciência de permanente estado de visibilidade, através da noção de extrema vigilância, o que garante o funcionamento constante do poder.

No final do século XVIII e início do século XIX, entra-se na era do biopoder que se utiliza de diversas e numerosas técnicas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações. É nesse sentido que Foucault afirma que "a velha potência de morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida" (FOUCAULT, 2007, p. 152). Assim, o biopoder é visto como o poder sobre a vida e a prática desse poder como parte do governamento. O governamento é caracterizado pela intervenção administrativa designada a otimizar a saúde, a vida e a produtividade da população (FOUCAULT, 1993).

Em contraste com o poder soberano, o biopoder não é percebido a partir de um centro, mas circula através das conexões da vida coletiva. Ele é produtivo e impulsionador e não mais repressivo. Ele está associado com uma ampliação do controle sobre novos domínios: a população, os processos produtivos e a vida biológica. O que "deve ser governado é um processo ativo, técnico. O governo introduziu um extraordinário trabalho de pesquisa para transformar acontecimentos e fenômenos em informação: nascimentos, doenças e mortes, matrimônios e divórcios, níveis de rendimentos e tipos de dieta, formas de emprego e falta de emprego". (MILLER; ROSE, 2012, p.84). Ainda nas palavras de Miller e Rose:

> (...) o governo deve ser exercido à luz de um conhecimento daquilo que deve ser governado: uma criança, uma família, uma economia, uma comunidade – um conhecimento de suas leis gerais de funcionamento (taxa de reprodução, taxa de suicídio) e as formas pelas quais podem ser modelados e guiados a fim de produzir objetivos desejáveis, respeitando, ao mesmo tempo, sua autonomia. (MILLER; ROSE, 2012, p. 243).

O biopoder não exerce controle sobre e contra o conhecimento, mas através do conhecimento (das expertises), moldando as condições de possibilidade para certas maneiras de pensar e agir, o que é definido por Foucault (2007) como sociedade normalizadora.

> Por meio de tais mecanismos, as autoridades podem influenciar e arregimentar os que estão distantes delas no espaço e no tempo, na busca dos objetivos sociais, políticos ou econômicos, sem invadir a "liberdade" ou a "autonomia" delas – com efeito, muitas vezes precisamente oferecendo-se para maximizá-las ao transformar um hábito cego em uma liberdade calculada a ser escolhida. (MILLER; ROSE, 2012, p.87)

O poder inicialmente é percebido, por Foucault, nas pequenas relações de poder que podem ser observadas nas práticas sociais, denominadas de micropoderes e algumas vezes são chamadas de locais ou regionais meramente em contraste com o poder global e unificado assumido pelo estado ou pela lei. O poder não se refere a um objeto ou uma

pessoa, mas sim a uma situação estratégica que dificilmente é localizável ou apropriada por alguém. Não podemos determinar sua natureza, podemos apenas narrar sua operacionalidade. Foucault expressa que:

> Não tomar o poder [na verdade, as relações de poder] como um fenômeno de dominação massivo e homogêneo – dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras –; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. Creio que o poder tem que ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Dito de outra maneira, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2007, p. 183).

Dessa articulação de poder está excluída a relação entre ordem e obediência, assim como a oposição entre dominantes e dominados, pois o poder não se aplica aos indivíduos por meio da relação de ordem e obediência, limitando a transitar por eles. A saída teórica de Foucault para sanar essa insuficiência foi a introdução do conceito de governamentalidade, permitindo assim um deslocamento estratégico no interior da analítica do poder.

Com isso, Foucault deslocou seus instrumentos já existentes para o estudo de um novo objeto: o Estado. Em sua obra *Segurança, Território e População*, Foucault passou a centrar-se na questão da governamentalidade, que se propõe a analisar o desenvolvimento de racionalidades governamentais e das tecnologias relacionadas a elas. A governamentalidade é um conceito, desenvolvido por Foucault, para denominar o regime de poder que se estabeleceu após o século XVIII, bem como as características de sua tecnologia que teve como alvo principal a população, ou seja, a biopolítica. Entretanto, o conceito de governamentalidade, apesar de estar conectado às técnicas de governo de um Estado Moderno, também se referirá à maneira como foram conduzidas a conduta dos homens.

Dentro da análise do poder de Foucault, a governamentalidade é o conceito mais original e profícuo, isso devido a sua importância no desenvolvimento de pesquisas posteriores relacionadas às formas de subjetivação. Para Foucault, governamentalidade é:

> o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo"

> sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado". (FOUCAULT, 2008, p. 143-144, grifos do autor).

A partir das palavras de Foucault, a compreensão da governamentalidade é tida como a articulação entre saber (economia política), instrumentos (dispositivos de segurança) e população (sobre o qual exerce). E isso é representado por instituições, procedimentos, análises, reflexões, conjeturas e estratégias através das quais se exerce essa forma específica de poder. Para Miller e Rose, "o governo é um campo de estratégias, técnicas e procedimentos através das quais forças diferentes procuram tornar programas operáveis, e por meio dos quais uma multidão de conexões são estabilizadas entre as aspirações das autoridades e as atividades de indivíduos e grupos." (2012, p. 81). Desta forma, podemos dizer que por meio do conceito de governamentalidade é possível considerar as relações de poder que colocam em funcionamento práticas discursivas e não discursivas, bem como analisar a constituição desses diferentes enunciados e suas visibilidades.

> Noutras palavras, a governamentalização do Estado criou a nova matriz de racionalidade que combinava a tecnologia diplomática militar - para tratar dos desafios externos -, a polícia - como um conjunto de instrumentos para assegurar o crescimento interno decorrente da ampliação do comércio e da circulação monetária - e, concomitantemente, a redefinição da população – como objeto de técnicas governamentais. (FIMYAR, 2009, p.39).

Sobretudo, trabalhar com o conceito de governamentalidade significa problematizar as formas de poder que visam a transformar os indivíduos de uma população em sujeitos governáveis, compreendendo que esse sujeito é constituído pelas práticas às quais está submetido. Nas palavras de Foucault (2008, p. 258), "o que propus chamar de governamentalidade, [é] a maneira como se conduz a conduta dos homens". E, por este fato, Foucault utiliza este conceito, como pano de fundo para a análise de todas as relações de poder existentes.

## A REGULAÇÃO A PARTIR DO TRABALHO DOCENTE

Embora o poder seja sempre poder, ele não existe sozinho. Ele age, atua, a partir de mecanismos, de dispositivos. Os conceitos trabalhados anteriormente foram elucidados para que se possa pensar, a partir daqui, no currículo como um dispositivo de regulação a partir do trabalho docente. Para tanto, é importante que se compreenda o que é o dispositivo.

Para Foucault (2019) os dispositivos são ações que prescrevem, ordenam e normalizam as formas como as relações devem ocorrer ou como elas devem ser estabelecidas, interferindo diretamente na disposição das relações sociais. O dispositivo é, assim, um preceito ou um tipo de norma prática que entram e ação em diferentes espectros

da máquina social. Ele desempenha uma função específica para um determinado fim.

Os dispositivos estão conectados sempre às instituições, constituindo-se como práticas de intervenção nas relações de poder destas instituições. Eles servem, portanto, como um instrumento capaz de prevenir ações de ruptura do grupo social e visam proteger as unidades que se estabelecem contra o uso indevido ou a sobrecarga social (DELEUZE, 1990). Desta maneira, garantem a segurança pública quando diante de uma situação fora dos padrões que são estabelecidos pela tradição da instituição.

Um dispositivo pode atuar de diversas maneiras e durar o tempo que for preciso para impedir um desvio de conduta ou de norma. Os efeitos de um dispositivo, portanto, são sentidos apenas quando eles são postos em ação e minimizam essas ações desviantes. Para Deleuze, o dispositivo é um tipo de novelo que se compõe por diferentes linhas e que

> não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras. Cada [uma] está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição são como que vetores ou tensores. (apud Vieira, Hypólito & Duarte, 2006, p. 3 e 4)

Assim, ao passo que os dispositivos visam produzir sujeitos que se conformam às tradições institucionais, podem também provocar fissuras irreparáveis, gerando respostas impensadas que podem ir desde a exclusão do infrator até a ruptura do próprio grupo. Dentre os dispositivos de controle existentes, foca-se aqui no currículo, acionado pelas escolas, que funciona a partir de normas institucionais para garantir as práticas consideradas adequadas ao processo de ensino.

Os dispositivos de controle, dentre eles o currículo, baseiam-se em leis e normas burocráticas amplamente enraizadas. O discurso destes dispositivos para o convencimento quanto a sua aplicação dá-se, portanto, de acordo com os costumes de cada escola em específico. Como visam a estabilização das relações de poder e a unificação do grupo, de certa forma, o currículo dificulta as inovações pedagógicas, o que aumenta significativamente a perda da autonomia docente acerca dos processos escolares.

Muitos são os dispositivos acionados para regular as práticas pedagógicas escolares, especialmente quando se trata de professores(as) em início de carreira, sobre os quais o controle é mais rígido para assegurar que, enquanto novo membro do grupo, ele(a) não desvie das normas de trabalho que são tradicionais naquele espaço. Todos estes dispositivos atuam em paralelo ao currículo, pois a partir deles, é possível estabelecer uma espécie de "quadro de conduta", que faz com que seja efetivado o processo educativo naquela determinada escola.

Os dispositivos de regulação, portanto, acabam se efetivando a partir das próprias ações escolares e seus efeitos vão desenhando o que se deseja produzir e o que se deve

abolir naquele espaço. A não-aprendizagem dos alunos é um dos itens que se deve abolir, pois caso isto ocorra, haverá uma quebra na confiabilidade do educandário, bem como alteração nas relações de poder ali consagradas. Por este motivo, o currículo é considerado um dos dispositivos mais atuantes na escola: ele garante que os conteúdos necessários à efetiva aprendizagem sejam assegurados aos alunos(as) e que se possa controlar a ação dos professores, limitando sua atuação.

A partir da aplicação do currículo, os professores tornam-se colaboradores controlados, portanto, disciplinados. Quando se restringe o trabalho do professorado a uma dimensão executora, de ordem prática, o processo de ensino (e aprendizagem) se torna dependente do que a escola define, e esta definição se dará de acordo com a tradição da escola. Esta dependência de um currículo a ser aplicado põe o foco no aprender e tira o foco das demais preocupações.

Para isso, utiliza-se de um discurso de cooperação, de organização e de modelo a ser seguido. Este discurso possui, conforme Tardiff (1991), um efeito de doutrinação sobre a escola e a sociedade. Desta maneira, os instrumentos contra a autonomia dos professores são produzidos silenciosamente e a regulação e o controle passam a operar. Esta é uma das formas de vigilância mais sutil e dissimulada que opera na sociedade, pois atua disfarçada e dirige os objetivos da educação para um modelo pragmático de formação para o mercado.

Assim, as políticas públicas são desenhadas com base nas soluções disponíveis no mercado, dentre elas, o discurso de inserção no mundo do trabalho a partir da formação escolar. A partir deste discurso, se perde a ideia de melhoria de vida para as pessoas. Aqui, se está diante do recuo das políticas públicas em detrimento ao mercado capitalista.

A padronização do trabalho dos professores a partir do currículo e dos demais dispositivos que atuam é, portanto, uma estratégia que tem por objetivo minimizar as diferenças entre o que o estado deseja das escolas e o que realmente acontece. De acordo com os modelos mais atuais de gestão, conforme Althusser (1996), é possível superar as crises pelas quais a educação tem passado a partir da padronização dos saberes e das práticas pedagógicas, mas, por outro lado, é preciso salientar que contra todas as formas de padronização do trabalho dos professores está o que propõe a experiência: é ela que produz as formas de resistência e que constituem a alteridade.

As formas de controle são, portanto, embutidas sutilmente no discurso e convencem os professores de que a qualidade na aplicação do currículo é de sua responsabilidade. Há forte apelo moral e afetivo aos professores para que, através de um chamamento à responsabilidade deles com relação à qualidade da educação, haja novo arranjo organizacional para que eles confundam o seguimento às ordens escolares com vocação. O resultado disso são professores executores e a educação passa a ser um negócio.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O currículo como um dispositivo de regulação a partir do trabalho docente é um reflexo atual modelo de controle imposto pelas reformas educacionais. Para que esta regulação ocorra, são desenvolvidas estratégias de disciplinamento dos professores de acordo com as exigências da atual sociedade, pautada no capitalismo. A partir de dispositivos diretamente relacionados à instituição escolar, este disciplinamento ocorre e um dos seus principais aliados é o currículo.

Estas estratégias de regulação começam a ser desenvolvidas a partir de um conjunto de normas a serem seguidas, dentre elas, o currículo: o professor que porventura não seguir, se rebelará contra o modelo de ensino e será, de alguma forma, penalizado por isso. A aplicação do currículo em sua totalidade reflete ainda em outras formas de regulação da sociedade escolar, como as provas (se o aluno não se sair bem é porque o professor não está aplicando corretamente); comparação entre escolas (aquela escola é melhor porque os alunos têm melhor desempenho) e outros.

A regulação do trabalho docente é, portanto, o primeiro degrau para a regulação dos processos escolares. Através de um discurso benevolente que confunde obediência com vocação, os professores são cobrados direta e indiretamente a partir de avaliações, estágios probatórios e feedbacks e podem avaliar o seu próprio trabalho. Os resultados fazem com que o professor acredite que precisa seguir as normas e o currículo imposto para que seu desempenho profissional seja bom.

Assim, o controle transforma o trabalho do professor em um compromisso de absoluta responsabilidade individual. Há, portanto um discurso de flexibilidade, de autonomia, que na verdade é uma flexibilidade que se restringe apenas aos procedimentos didáticos e metodológicos, mas sempre dentro dos limites que se definem pela tradição da escola, pela política e pelo currículo. Trata-se, portanto, de uma "liberdade controlada", uma falsa autonomia.

Por serem sutis, os mecanismos de poder imbricados nesta maquinaria parecem não existir e esta invisibilidade possibilita ainda mais controle: caso alguma ação não saia conforme o planejado, podem ser propostas reformas nas práticas pedagógicas e nas políticas para melhorias e aperfeiçoamentos, todas elas envolvendo o professor como protagonista. Quando convencidos da magnitude do seu papel no processo da educação, os professores passam a ser responsabilizados, o que traz ainda mais disciplinamento para que sejam seguidas as normas que eles mesmos ajudaram a criar.

Estamos longe de uma solução para este dilema. Cabe a nós, pesquisadores, problematizarmos o que está posto. Para que a educação possa, de fato, ser emancipadora e cumprir seu papel, é preciso instaurar uma luta que parta dos próprios docentes que, além de questionadores, tenham consciência da maquinaria escolar da qual são parte da engrenagem e como se dá seu funcionamento. Para isto, é preciso produzir teorias,

problematizar e, acima de tudo, conscientizar acerca dos jogos de poder aos quais estão sendo submetidos. Tomar consciência é o primeiro grande passo para a mudança. Em seguida, a ação para que se possa diminuir o abismo que há entre o discurso e a prática é necessária.

## REFERÊNCIAS


ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: BALBIER, E. et al. Michel Foucault, filósofo Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. In **Educação e Realidade**, 34(2): 35-56, mai/ago 2009. Pgs. 35-56.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Governamentalidade.** In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. A “Governamentalidade”. In: __________. **Estratégia, Poder - Saber**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e escritos – vol. IV). p. 281-305.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A Vontade de Saber. 18ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

TARFID, Maurice; LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, n.º 4. Porto Alegre. P. 215-233, 1991.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M.; DUARTE, B. G. V. **Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docentes.** (Relatório de pesquisa. Pelotas: FAE/ UFPEL - CNPq, 2007).

# CAPÍTULO 10

# INTERDISCIPLINARIDADE: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO VIABILIZADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ACADÊMICA

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Francisco Davi Nascimento Oliveira**
Piripiri – Piauí
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8524795435191959

**Lucelia Keila Bitencourt Gomes**
Piripiri – Piauí
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7886496696703171

**Renata Rezende Pinheiro Castro**
Piripiri – Piauí
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3686429960456699

**João de Deus Carvalho Filho**
Piripiri – Piauí
http://lattes.cnpq.br/0270025397786990

**Luciano do Nascimento Ferreira**
Piripiri – Piauí
http://lattes.cnpq.br/0270025397786990

**Andreza Silva Gomes**
Piripiri – Piauí
http://lattes.cnpq.br/5353427340675967

**Dayane Reis Barros de Araújo Lima**
Piripiri – Piauí
http://lattes.cnpq.br/5767880298193942

**RESUMO:** A interdisciplinaridade, relação entre os campos do conhecimento, é um mecanismo prático pedagógico integrativo, que aperfeiçoa o senso crítico e potencializa o aprendizado em meio acadêmico. A aplicação de metodologias de ensino inadequadas em ambiente escolar inviabiliza o exercício da aprendizagem. No contexto educacional hodierno, revela-se importantíssimo a prática interdisciplinar, consubstanciada em métodos educacionais modernos que estimulem o crescimento em indicadores qualitativos da educação no país. Em virtude dos inúmeros problemas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem atualmente surge o seguinte questionamento: Como a interdisciplinaridade influencia no processo de aprendizagem acadêmica? Assim, o objetivo principal do presente artigo consiste em analisar como a interdisciplinaridade impulsiona o processo de ensino-aprendizagem. Em segundo plano, objetiva-se mostrar tal *práxis* integra o conjunto de metodologias ativas para desenvolvimento crítico do aluno/ acadêmico. Do mesmo modo, demonstrar como a prática interdisciplinar aproxima o acadêmico/ aluno de campos de atuação profissional, estimulando-os a desenvolver suas

habilidades. A metodologia presente neste artigo consiste na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, alicerçada por publicações de artigos, revistas científicas na literatura docente, a saber: FAZENDA (2013), HABERMAS (2012), PIAGET (2008), MORIN (2008), MORAES (2012). As instituições de ensino encontram grandes dificuldades de integrar o acadêmico na área que este escolheu para se profissionalizar. Conclui-se que a interdisciplinaridade é uma medida inovadora no processo de aprendizagem, sendo necessário superar as defasadas didáticas de ensino, que priorizam a sistematização do conteúdo científico ao invés do efetivo aprendizado, revelando-se necessário, nesse contexto, superar as barreiras que dificultam a construção do conhecimento que orienta a prática docente.
**PALAVRAS-CHAVE:** Didática. Interdisciplinaridade. Docência do Ensino Superior.

## INTERDISCIPLINARITY: PEDAGOGICAL INSTRUMENT ENABLING THE ACADEMIC LEARNING PROCESS

**ABSTRACT:** Interdisciplinarity, the relationship between the fields of knowledge, is an integrative pedagogical practical mechanism, which improves critical thinking and enhances learning in the academic environment. The application of inappropriate teaching methodologies in a school environment makes the exercise of learning unfeasible. In today's educational context, interdisciplinary practice is very important, based on modern educational methods that stimulate growth in qualitative indicators of education in the country. Due to the numerous problems that guide the teaching-learning process today, the following question arises: How does interdisciplinarity influence the academic learning process? Thus, the main objective of this article is to analyze how interdisciplinarity drives the teaching-learning process. In the background, the objective is to show such praxis integrates the set of active methodologies for the critical development of the student/academic. Likewise, to demonstrate how interdisciplinary practice brings the academic/student closer to professional fields, encouraging them to develop their skills. The methodology present in this article consists of qualitative bibliographic research, supported by publications of articles, scientific journals in the teaching literature, namely: FAZENDA (2013), HABERMAS (2012), PIAGET (2008), MORIN (2008), MORAES (2012). Educational institutions face great difficulties in integrating academics in the area they chose to professionalize. It is concluded that interdisciplinarity is an innovative measure in the learning process, and it is necessary to overcome the outdated didactics of teaching, which prioritize the systematization of scientific content instead of effective learning, proving to be necessary, in this context, to overcome the barriers that hinder the construction of knowledge that guides teaching practice.
**KEYWORDS:** Didactics. Interdisciplinarity. Teaching Higher Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Diversas barreiras sedimentam um processo de aprendizagem falho em ambiente acadêmico. A falta de adequação de metodologias de ensino ao ambiente educacional inviabiliza o exercício do processo de ensino/aprendizagem.

O ambiente educacional contemporâneo exige como condição fundamental a prática interdisciplinar, tendo em vista que tal processo impulsiona a interatividade e a

interdependência em vários níveis de conhecimento. Os diversos ramos do conhecimento encontram-se interligados, construindo princípios e conceitos, portanto devem ser estudados de forma conjunta.

Em virtude dos inúmeros obstáculos que inviabilizam um efetivo processo de ensino-aprendizagem atualmente, surge o seguinte questionamento: Como a interdisciplinaridade influencia no processo de aprendizagem acadêmica?

Em atenção aos mais diversos métodos de ensino adotados em sala de aula, em especial em ambiente acadêmico, o objetivo principal do presente artigo consiste em analisar como a interdisciplinaridade impulsiona o processo de ensino-aprendizagem.

Em segundo plano objetiva-se mostrar como a prática interdisciplinar integra o conjunto de metodologias ativas para desenvolvimento crítico do aluno/ acadêmico. Do mesmo modo, demonstrar como a prática interdisciplinar aproxima o acadêmico/aluno de campos de atuação profissional, estimulando-os a desenvolver suas habilidades.

A metodologia presente neste artigo consiste na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, pautada na doutrina de FAZENDA (2013), HABERMAS (2012), PIAGET (2008), MORIN (2008), MORAES (2012).

Os processos de ensino e aprendizagem atualmente evoluem de acordo com as necessidades do corpo discente e por sua vez com as do mercado de trabalho. As novas técnicas/didáticas de ensino precisam acompanhar o contexto social em que a comunidade acadêmica está inserida, bem como os inúmeros avanços tecnológicos do mundo globalizado.

Diversos problemas são enfrentados atualmente em sala de aula, a saber evasão escolar, ausência de estímulo para desenvolvimento de competências e habilidades, tecnologias como ferramentas de ensino, desigualdade econômica, dentre outras.

No contexto educacional hodierno, são importantes as discussões que visem explanar sobre os métodos educacionais modernos que estimulem o crescimento qualitativo da educação no país.

A prática interdisciplinar aprimora o senso crítico do acadêmico. A interação entre as disciplinas no processo de ensino e aprendizagem estimulam os alunos a se identificarem com áreas de atuação profissional. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, razão esta que torna a discussão presente neste trabalho uma narrativa construtiva, que servirá de instrumento enriquecedor do acervo científico hodierno que versa sobre o tema em questão.

## 2 | A INTERDISCIPLINARIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A interdisciplinaridade, terminologia oriunda de um neologismo, traduz a ideia de intersubjetividade e por sua vez, não evoca para si um conceito de superciência, mas

uma mudança de atitude, uma nova visão, diante do conceito de conhecimento, ou seja, implica na substituição da concepção fragmentária para a unitária das ciências e do ser humano. A história das discussões interdisciplinares tem seu lugar junto dos sofistas e romanos, tornando-se mais expressivas diante de grandes dilemas, a exemplo no século XVIII, passagem do Múltiplo ao Uno, uma das maiores preocupações dos enciclopedistas franceses (FAZENDA, 2013).

O processo de introdução da interdisciplinaridade na educação, objetiva ainda demonstrar como as diferentes áreas do conhecimento interagem entre si. Atualmente é necessário espacialidade, utilização de recursos em um determinado espaço, gerando relações de produção e conversação de ideias no processo de aprendizagem. Embora a interdisciplinaridade seja uma medida inovadora no processo de aprendizagem, faz-se necessário superar as defasadas didáticas de ensino, pautadas apenas na oferta sistemática de conteúdo.

Tal metodologia encontra uma grande barreira no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as grades curriculares possuem cargas horárias muito extensas que muitas vezes priorizam o repasse sistemático de conteúdo e não permitem a implantação de um trabalho que conjuga diversas ciências, inviabilizando a união entre teoria e prática (MORAN, 2007).

A oferta de uma educação em nível interdisciplinar estimula o processo de aprendizagem através da prática, desenvolvendo competências e habilidades que corresponderão às exigências do mercado de trabalho. A interação entre os diversos campos de estudo oportuniza uma educação universal e de qualidade, condição fundamental para o avanço de qualquer país. A mesma estimula perspectivas de autonomia, traduzindo uma educação estimulante, provocativa e dinâmica (MORAN, 2007).

A integração em sala de aula retrata o momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, materializando-se através de um regime de coparticipação, reciprocidade, mutualidade. Contexto importante, pois passou-se a pesquisar os aspectos referentes a ela em toda a legislação selecionada e que trata de educação, condições essenciais para a efetivação de um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 2013).

Os componentes curriculares, por mais diversos que sejam, possuem ligação entre si, posto que cada disciplina é composta por saberes próprios de uma ciência, que baseou-se na observação e na experimentação para concretizar seus fundamentos. (MORAES, 2012).

A formação acadêmica tem como um dos principais objetivos formar profissionais éticos e compromissados com a sociedade na qual estão inseridos, trabalhando e produzindo em prol da comunidade social.

O estudante deve possuir um vasto conhecimento sobre as mais diversas áreas do saber, obrigação traduzida na base nacional comum curricular e esta por sua vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação. A interação das

diversas áreas do conhecimento, reflete a necessidade uma educação conjugada, capaz de dialogar e produzir com clareza possíveis respostas para problemas que se apresentam atualmente na sociedade - dever social (HABERMAS, 2012).

Tornar a interdisciplinaridade efetiva, com seus obstáculos e possibilidades, revela-se necessária na proporção em que uma reflexão teórica em torno da mesma não poderia deixar de levar em consideração os desdobramentos necessários para sua efetivação na prática. Para construir as bases para uma Teoria do Interdisciplinar, necessária uma discussão aprofundada, envolvendo dilemas e obstáculos de acirrado questionamento, a saber: as relações entre as ciências, a concepção de cultura, aspectos antropológicos, o papel do homem na sociedade contemporânea, o intelectualismo, dentre outros de igual importância (FAZENDA, 2013).

Sob o ponto de vista do papel do homem na sociedade, nasce dos princípios do intelectualismo alguns vetores que analisam a inteligência sob o ponto de vista de uma faculdade, ou seja, uma composição completamente montada na sua estrutura e no seu funcionamento. Nesse contexto, necessária a seguinte explanação: sob o ponto de vista da epistemologia, reflexiva ou pautada no conhecimento científico, considera-se a intelecção como um ato irredutível, na medida em que obedece a normas ideais de verdade e que se traduzem no pensamento sob a forma de estados de consciência *suigeneris* (PIAGET, 2008).

O incentivo pela pesquisa é fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, é através da pesquisa que o aluno tem a oportunidade de buscar, nas mais diversas áreas do conhecimento, formas e métodos de atuação (MORAES, 2012). A troca de conhecimento em sala de aula deve ocorrer da forma mais produtiva possível. Um trabalho acadêmico ou até mesmo um curso de extensão deve aliar teoria e prática, bem como as forma e conteúdo próprio das disciplinas afins (MORIN, 2008).

Tomando por base os conceitos de pluri, multi, inter e transdisciplinaridade, cumpre destacar que existe uma correlação entre os mesmos, gradação essa que se estabelece ao nível de coordenação e cooperação entre as diversas áreas de estudo e saber. Em nível mais profundo discussão, interdisciplinaridade traduz um conceito de reciprocidade, de mutualidade, ou seja, uma gerência de copropriedade que possibilita o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende de uma atitude colaborativa que implica as diversas disciplinas e conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade. O nível da transdisciplinaridade, como se extrai do próprio conceito, seria o nível mais complexo das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter. Trata-se de uma utopia, na visão de Piaget (FAZENDA, 2013).

Como mencionado anteriormente um processo educativo realizado sob a perspectiva interdisciplinar acadêmica possibilita o aprofundamento das diversas ciências que estão em comunhão e aumenta a compreensão da relação entre teoria e prática. Cita-se Fazenda (2013, 156):

> A formação interdisciplinar de professores, na realidade, deveria ser considerada de um ponto de vista circundisciplinar, em que a ciência da educação fundamentada em um conjunto de princípios, de conceitos, de métodos e de fins converge para um plano metacientífico. [...] interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, em que o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduz apenas a saberes disciplinares.

A educação é um direito social, emoldurado no art. 6º da Constituição Federal de 1988, como cita: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". A sociedade como um todo é educadora, todas as intuições transmitem ideias, valores e normas, ensinando os alunos a compreenderem a si mesmos e a sociedade, preparando-os automaticamente para os desafios do futuro (MORAN, 2007).

## 3 I METODOLOGIA

A metodologia de um trabalho científico pode apresentar formas diversas, a depender de cada pesquisa. A mesma parte da observação, sendo de grande importância para os resultados e a conclusão, os métodos empregados.

A metodologia presente neste artigo consiste na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, alicerçada por publicações de artigos, revistas científicas e na doutrina de FAZENDA (2013), HABERMAS (2012), PIAGET (2008), MORIN (2008), MORAES (2012).

Diante desse contexto, emergem como importantes os critérios da observação, a experimentação e a racionalização.

O primeiro parte da questionamento do autor, que projeta um novo processo ou produto. O segundo materializa-se nas experiências, testes e construções. O terceiro volta-se para a conclusão científica.

Segundo Oliveira (2007, p. 78), a metodologia de pesquisa bibliográfica:

> [...] a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico. A pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias. Pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.

A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante e multidisciplinar, sendo apropriada a escolha de uma metodologia de natureza bibliográfica de ordem qualitativa, que provoque questionamentos com base no ensinamento de

diferentes autores.

## 4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar, o conceito de interdisciplinaridade engloba diversos princípios das ciências transdisciplinares. Por mais que possuam conceitos distintos, observa-se que tal metodologia de ensino apoia-se na ligação que as diversas ciências possuem, tendo como elemento principal o homem. Tal dinâmica insere um conjunto de possibilidades que se abrem para uma educação plúrima e multifacetada, em que o caráter humano se evidencia.

A interdisciplinaridade, sob a ótica da formação profissional, exige formas de intervenção específica, voltada para o seu melhor exercício. Tratando de conhecimento interdisciplinar, o aperfeiçoamento das competências necessárias requer a harmonização saberes disciplinares diversos, diferentes em forma, porém interligados quanto ao conteúdo. Tais saberes, ramos do conhecimento, não encontra-se hierarquizados, mas tão somente em campos distintos de estudo.

A falta de adequação de metodologias de ensino à realidade presente em sala de aula dificulta o exercício do ensino/aprendizagem. A interdisciplinaridade representa uma medida inovadora no processo de ensino, exigindo que as defasadas didáticas de ensino sejam superadas.

Desse modo, conclui-se que A interdisciplinaridade é um mecanismo prático pedagógico integrativo, que viabiliza o diálogo entre as mais diversas áreas do conhecimento, aperfeiçoa o senso crítico e potencializa o aprendizado. Correlaciona-se ainda como conceito geral de educação, pois o ser humano em sociedade assimila valores e normas.

As hipóteses levantadas no início da pesquisa se concretizaram, a saber: a prática interdisciplinar aprimora o senso crítico do acadêmico. A interação entre as disciplinas no processo de ensino e aprendizagem estimulam os alunos a se identificarem com áreas de atuação profissional. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante.

## REFERÊNCIAS


FAZENDA, Ivani Catarina Arantes**. Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo I**: Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:**novos desafios e como chegar lá. Campinas – SP: Papirus, 2007.

MORIN, Edgard. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

# O DESEJO DE APRENDER E O PROCESSO CRIATIVO-PENSANTE

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Willian Machado Brasil**
Prof. Graduando em Pedagogia Licenciatura pela UERGS

**Cláudia Moscarelli Corral**
Prof.ª. Orientadora – Psicóloga, Psicopedagoga (Argentina), Mestre e Especialista em Saúde Pública (Argentina), Especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Saúde Mental Coletiva. Docente Assistente da UERGS/ Bagé

Artigo Científico apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, Curso de Pedagogia Licenciatura, UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

**RESUMO:** No presente artigo tem por objetivo geral apresentar o papel do professor como mediador no processo criativo-pensante, e em específico averiguar os elementos presentes no vínculo aprendente e ensinante; as atribuições e iniciativas que a equipe de gestão deve ter para orientar, acompanhar e motivar seus professores e alunos em aprenderem e ensinarem; a necessidade de momentos para refletir a prática docente para rever o planejamento e a metodologia de ensino, ou seja, caracterizar o processo de ensino aprendizagem e suas vicissitudes. Apresento uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo-exploratório, realizada em uma escola particular, da cidade de Bagé-RS. Foram analisados alunos de 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental, a professora da turma, e a gestora da escola. Descrevo no decorrer do artigo os métodos, as dificuldades e as iniciativas utilizadas, com relação à ausência ou presença do desejo de aprender nos alunos. Com isso, foi obtido uma visão geral da realidade de uma escola em sua rotina diária, na qual identifiquei que a relação do desejo de aprender com o processo criativo-pensante torna-se fundamental para a construção da aprendizagem. Com base nas opiniões e interesses dos alunos em estudo, o jogo, ou seja, o brincar é um modo pelo qual os professores podem fazê-los desejar aprender. Esta pesquisa me fez compreender que é necessário cada aluno ser sujeito do seu próprio aprendizado; assim como, o desejo que ao estar inibido ou instigado interfere nas atitudes e na construção da aprendizagem, que depende dele para acontecer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desejo de Aprender. Ensinar. Criatividade. Reflexão.

## 1 I INTRODUÇÃO

Ser professor é uma tarefa que exige muito comprometimento e motivação para aprender a cada dia coisas novas, revendo os conceitos da prática com a teoria para aprimorar a metodologia de ensino (FREIRE, 1996). Com tanta tecnologia em nosso meio, muitos alunos não enxergam nenhum atrativo na escola, ficando muitas vezes dispersos para o ensino, não demonstrando desejo em aprender o que o professor está ensinando. Sendo preciso utilizar essas tecnologias a favor da educação como recurso pedagógico, sempre inovando e se atualizando.

Minha experiência como professor teve início com uma turma em que muitos alunos não tinham iniciativa nem motivação para aprender. Neste total desinteresse pelo ensino fui buscar referências para meus questionamentos cotidianos. Os discentes eram da periferia da cidade de Bagé-RS, de uma escola municipal. Havia assumido esta turma três meses depois do começo das aulas, sendo um dos fatores que acredito ter influenciado a falta de motivação. Primeiramente não sabia o que fazer, pensei inclusive em desistir da turma e sair da escola. Mas mudei de ideia, pois havia me formado professor no Curso Normal há pouco tempo e esta foi a profissão que sempre desejei. Sendo assim, resolvi ir atrás de mudança, pois estava iniciando o Curso de Pedagogia Licenciatura e começava a refletir muito sobre a teoria e a prática docente. O mundo acadêmico me possibilitou ler diversos livros, além de conversar com colegas e professores mais experientes da área a respeito de minhas dúvidas e inquietações. Primeiramente fiz uso de dinâmicas de grupo para poder conhecer os alunos e eles me conhecerem melhor. Com base nas observações de seus interesses, melhorei minha metodologia, criei novas atividades e passei a usar mais o material lúdico e prático em sala de aula, para interagirem entre eles e os conteúdos, pois os mesmos não estavam acostumados a vivenciá-los. Com total apoio do grupo gestor da escola, foi dado início a um projeto que objetivava motivar e valorizar o esforço e as atitudes dos alunos em aula. A atividade desencadeadora foi o filme ‘’A Fantástica Fábrica de Chocolate (2005)’’. Com base no filme iniciou-se o projeto, que teve por objetivo trabalhar a importância de nossa motivação e persistência para alcançar o que queremos, mostrando que todos possuímos capacidade de conseguir o que desejamos. Cada dia os alunos se auto avaliavam referente às suas atitudes e participação nas atividades desenvolvidas em aula, ganhando estrelinhas cor de ouro (muito bem), prata (bem) ou bronze (preciso rever), para no final do projeto cada um ganhar o seu Bilhete Premiado. Minha supervisora apresentou o projeto na Secretaria de Educação do Município (SMED). Gostaram da iniciativa e estiveram sempre presentes, acompanhando o desenvolvimento do projeto até o final do ano. A responsável na Secretaria de Educação do município pelos anos iniciais do Ensino Fundamental colaborou com o projeto, participando da atividade de

encerramento, fazendo a entrega dos Bilhetes Premiados e chocolates, (vestida de ‘’Willy Wonka[1]’’). Os alunos adoraram, pois não esperavam por esta grande confraternização. Com este projeto notei o quanto os alunos ficaram motivados na realização das atividades, resultando em uma melhor aprendizagem e interação entre os mesmos; sentindo-se parte daquela aula, pois aprendiam brincando, através de jogos e dinâmicas de socialização, além de atividades práticas. Percebendo até o fim do ano letivo um grande avanço naquela turma. Sendo assim, foi esta uma preocupação que me fez rever a prática como educador e a razão pela qual escolhi ser professor. Nascendo a vontade de averiguar e discutir mais sobre o tema e a problemática referente ao desejo, interesse, motivação de aprender, de ensinar e suas vicissitudes, decidindo estudar mais a fundo o tema e compartilhar com colegas educadores através deste artigo os resultados encontrados e analisados. No decorrer do artigo foi revisado o conceito de desejo de aprender, o papel do professor em mediar e facilitar a construção do processo criativo pensante, a importância de uma boa equipe de gestão que dê apoio pedagógico, sugestões, estrutura e condições apropriadas para realizar um bom trabalho em sala de aula. Foi analisado o vínculo entre aprendente e ensinante e o surgimento do desejo de aprender no aluno. Os dados da pesquisa foram coletados em uma escola particular da cidade de Bagé-RS, na qual realizei entrevistas, semi-estruturadas, e observações da realidade vivida diariamente. Relato no decorrer do artigo, a partir da mostra de dados e informações captadas nas entrevistas e observações realizadas, os desafios e iniciativas para fortalecer o desejo de aprender e de ensinar para a construção do processo criativo-pensante dos alunos.

## 2 I O DESEJO DE APRENDER, DE ENSINAR E SUAS VICISSITUDES

O que move o mundo não são as respostas, mas sim o desejo por aquilo que desconhecemos e queremos descobrir. A partir disso busco significados para palavra desejo e para a palavra aprender. Segundo Freire (1985, p.46), ‘’Perguntar é o início da aprendizagem’’. Sua filha Madalena afirma em, (WEFFORT, 2016, p.1) dizendo que: ‘’Não existiria conhecimento sem a pergunta. A pergunta não teria sentido se não houvesse o conhecimento a ser conquistado, produzido’’. Para (PEZZINI e SZYMANSKI, 2007, p.21) ‘’A aprendizagem deve partir de perguntas, criando condições de dialogo em sala de aula [...]’’. Para ter interesse em aprender e buscar informações sobre algo, precisamos desejar aprender. O desejo de aprender é o principal motivo para aprender. O significado da palavra desejo é segundo Rudel (2007 *apud* PEZZINI e SZYMANSKI, 2007, p.3) ‘’um impulso não satisfeito em tempo que leva ao surgimento de uma tensão – que caracteriza o desejo’’. Complementando PEZZINI e SZYMANSKI, 2007, p.3, dizem que: ‘’E sempre que a pessoa pensa no assunto estará criando ou aumentando o desejo de obter tal coisa, levando-o a procurar meios de satisfazer seu desejo’’.

1 Personagem dono da Fábrica de Chocolates Wonka, do filme ‘’A Fantástica Fábrica de Chocolate (2005)’’.

Para Madalena Freire ‘’O educador educa a dor da falta. Educa a fome do desejo. O educador educa a falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo’’. Que educação seria essa? Acredito que Madalena quis dizer com isso que o professor é um mediador desse desejo, dessa falta. Como ela mesmo diz: ‘’Todo desejo é desejo do outro. É o outro que me impele a desejar [...]’’ (FREIRE *In*. GROSSI & BORDIN 1993, p.11 *apud* CORRAL, 2005, p.41). Sendo o professor o princípio para o início do desejo do aluno em aprender algo na escola, este organiza e orienta esse desejo, direcionando para uma aprendizagem prazerosa onde haja sentido estudar aquilo que se aprende, fazendo com que o próprio aluno seja sujeito de seu aprendizado, criando suas próprias conclusões e pensamento referente aos debates, pesquisas e conversas realizadas em aula. Os PCNs preveem que:

> O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para quê do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender (BRASIL, 1997, p.48).

Na construção da aprendizagem, segundo Madalena Freire Weffort (2016), quase sempre buscamos aprender tudo aquilo que nos desperta o interesse e a curiosidade, ou seja, tudo aquilo que julgamos importante e nos falta. O ato de aprender é contínuo, aprendemos sempre, e assim melhoramos nossos conhecimentos. Para isso precisamos levar em conta o papel do professor em mediar e incentivar o processo de aprendizagem através de atividades atrativas e lúdicas, que despertem o desejo dos alunos em aprender, fazendo com que cada um saiba a importância e a utilidade de tudo que lhe é ensinado, para que a sua aprendizagem tenha sentido. Os autores Kaufman e Gonçalves (1988 *apud* SERRA, 2009), acreditam que técnicas como: entrevistas, diálogo, inversão de papéis, utilização de fantoches, dentre outras ajudam a criança a se apropriar com mais facilidade da realidade e do conteúdo dos temas, além de expressar os seus sentimentos em relação aos fatos, pois baseiam-se na capacidade de jogar e inverter papéis. Para Pezzini e Szymanski (2007), atividades que exercitem a expressão oral em que haja interação entre educador e educando são muito importantes para construção da aprendizagem. Bessa (2010), diz que para Madalena Freire, assim como para Paulo Freire, o trabalho em grupo é um instrumento pedagógico para a efetivação de uma educação para a cidadania, pois mostra que um pode ajudar o outro e juntos aprenderem. Afirma Pezzini e Szymanski, que para aprender:

> Os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender, e não os professores ‘’despejarem’’ sobre suas cabeças noções que, aparentemente, não lhes dizem respeito. A forma de apresentar o

> conteúdo, portanto, pode agir em sentido contrário, provocando a falta de desejo de aprender que seria, para os alunos, o distanciamento que se coloca entre o conteúdo e a realidade de suas vidas (PEZZINI e SZYMANSKI, 2007, p.3).

Como vimos na citação os alunos precisam ser convencidos da importância de estudar e aprender tal conteúdo. Não aprendemos nada só por aprender. Não são todas as crianças que sabem o porquê de aprender algo. Mudar essa concepção de uma criança e de sua família nem sempre é algo rápido e fácil. Segundo Pezzini e Szymanski (2007, p.20) '' A falta de motivação por parte de muitos professores tem como consequência inevitável a desmotivação do aluno'', ou seja, como diz Alicia Fernández (1991, p.116) ''[...] é necessário o desejo do outro [...]'', que seria o professor. A forma de agir de alguns professores e a falta de iniciativa acaba desestimulando o desejo de aprender no aluno. Professores pecam muitas vezes quando irritados, sem paciência acabam muitas vezes ''podando'' seu aluno por estar conversando ou disperso, condenando a conversa como descaso pelo conteúdo ensinado, sem saber realmente do que se trata a conversa ou a causa para esta dispersão.

> Se seus alunos conversam, isto é bom. Saiba fazer dessa notável qualidade humana uma ''ferramenta'' de ensino. Use a conversa do aluno, que é o que ele tem de mais valioso em sua vida, como instrumento para um trabalho pedagógico essencial. Converse com seus alunos e deixe os alunos conversarem entre si. Aprendam a ser um administrador de conversas, expositor de desafios, instigador de perguntas. (ANTUNES, 2013, p.14).

Causando muitas vezes com a proibição da conversa e do diálogo um descontentamento e desinteresse desses alunos pela sua aula. Com isso o aluno muitas vezes perde sua liberdade e não sente-se mais a vontade em sala de aula para expor suas ideias e debater com o professor e seus colegas os conteúdos e matérias ensinadas. O professor poderia ter interferido de outra forma. Ao invés de simplesmente mandar o aluno parar de conversar poderia pedir para expor sua ideia ou conversar com ele em particular fora da sala de aula

Um dos motivos para os alunos não demonstrarem interesse e desejo de aprender está relacionado, segundo Alicia Fernández (1991, p.49) ''[...] a instituição educativa que rechace ou desconheça a capacidade intelectual e lúdica. A corporeidade, a criatividade, a linguagem e a liberdade do aprendente [...]''.A escola precisa ter consciência da importância do seu papel na formação de pessoas que irão formar o futuro de nossa sociedade, acreditando sempre na capacidade do aluno e no seu potencial, promovendo e disponibilizando sempre atividades para ampliar seus conhecimentos.

Segundo Tiba (2013, p.151) ''O cuidado do professor ao preparar suas aulas deveria ser equivalente ao de um bom cozinheiro esmerando-se na confecção de suas iguarias''. Com base na citação, vemos que o professor é o principal responsável para que os alunos tenham uma boa aula que lhes chamem a atenção, uma aula com ''temperos'' diferentes que despertem o interesse dos alunos. Nem sempre isso acontece e muitos reflexos

acabam surgindo, sendo um deles o tédio, em que segundo Parrat-Dayan (2012, p.63) ''[...] muitos alunos não conseguem se apaixonar pelas atividades que lhes são propostas''. Fernández (1991), diz que a inteligência e o desejo estão totalmente ligados, que para haver inteligência precisa haver aprendizado, para ter aprendizado precisa ter desejo de aprender. Então ela finaliza com a ideia que ''a inteligência está submetida ao desejo''.

## 3 I CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO CRIATIVO-PENSANTE E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Considera-se criativo no dicionário, segundo Ferreira (2006, p. 258) ''Quem tem a capacidade de criar, de conceber e realizar coisas novas, originais, inventivo, criador: É uma criança muito *criativa, seus desenhos são muito originais*''. Pensante, vem da palavra pensar. Usando o mesmo dicionário, encontramos os seguintes significados para a palavra: ''Quem pensa; que faz uso da razão '' e pensar significa: ''[...] meditar, refletir [...]'' (FERREIRA, 2006, p. 663). Sara Paín (2016) diz que o contrário de fazer os alunos pensarem é fazê-los memorizarem. Defendendo assim o pensar, pois entende que:

> [...] memorização não serve de nada, pois mesmo que os conceitos ou fórmulas sejam importantes para a vida das pessoas, elas não terão condições e nem instrumentos para fazer as transferências necessárias. A informação perde o sentido, não se transforma em conhecimento (PAÍN, 2016, p.3).

Para Madalena Freire Weffort (2016, p.1) ''O pensar é o eixo da aprendizagem''. Assim como para ela, em Weffort (1997), o pensar envolve duvidar, perguntar, questionar; pois ao pensar, exercitamos operações mentais como: comparar, observar, interpretar, classificar e sintetizar. Sendo assim acredito que é preciso dar condições para que os alunos tenham opinião e iniciativa própria para pensar, criar e aprender. Todavia o professor deve ser um mediador, facilitador no seu processo de aprendizagem. Que segundo os PCNs é:

> [...] visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais (BRASIL, 1997, p.31).

Com base nas ideias de Madalena Freire e nos PCNs, acredito que os alunos em que o professor só ressalta o erro, acabam desmotivados em ter desejo de aprender, perdendo suas capacidades críticas e pensantes de participar das aulas, sentindo-se muitas vezes incapazes de aprender. Para desenvolver o processo criativo-pensante é necessário, segundo Mendes (1994, p.8) ''[...] uma proposta pedagógica que estimule o pensamento crítico, a autoria, a cooperação, politizando o sujeito e permitindo que ele se prepare para ocupar o lugar que lhe compete, por direito na sociedade [...]''. Afirma Sara Paín (2016, p.2) ''Crianças continuam entrando e saindo das escolas sem aprender a pensar''. Sendo preciso deixar de realizar a ''transmissão mecânica de conteúdos'', para isso ela diz que é preciso dar ''condições para as crianças pensarem por si mesmas e aprenderem'' fazendo

com isso, que os alunos sejam capazes de pesquisar e construir seu próprio conhecimento. Paín (2016), fala do trabalho que realiza como coordenadora de um projeto[2], no qual:

> A partir da ação das crianças procuramos orientá-las no sentido da construção dos seus próprios conhecimentos, e de maneira a que possam dizer como chegaram a esse conhecimento. Na prática isto significa que nunca trabalhamos com conhecimentos prontos. Ao contrário, os alunos são estimulados a questionar, duvidar e perguntar sempre (PAÍN, 2016, p.3).

Com base no que já discutimos e foi falado por diversos autores como Madalena Freire, Sara Paín, Glória Mendes, dentre muitos outros, digo que pensar criticamente é pensar refletindo antes de agir, para formar sua própria opinião, buscando sempre o melhor, a partir do diálogo e de suas vivências e princípios, não deixando-se levar apenas pela opinião e vontade dos outros.

## 3.1 O vínculo aprendente-ensinante

Segundo Alicia Fernández (1991, p.47) ‘’Para aprender é necessário dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos’’. Sabemos que o aluno é a peça chave da escola, pois sem ele ela não existiria, assim como o professor. Um depende do outro para existir e estar na escola. Não existe escola sem alunos e professores; por isso é importantíssimo o bom vínculo entre professor e aluno para aprender e ensinar. Fernández (1991, p.52) afirma que:

> [...] não se transmite, em verdade, conhecimento, mas sinais desse conhecimento para que o sujeito possa, transformando-os, reproduzi-lo. O conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro, que dizer, pô-lo no lugar do professor (que podem ser os pais ou outras instâncias que vão ensinar) e conhece-lo como tal. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem autorgamos confiança e direito de ensinar.

Penso que o aluno aprende daquele que criou vínculo e confia. Segundo Paulo Freire (1996, p.12) ‘’Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender’’. A partir desta frase de Freire e da ideia de Fernández, posso dizer que a aprendizagem é um processo diário em que se cria vínculos e ao mesmo tempo que se ensina; se aprende através das peculiaridades, vivências e diferenças de cada aluno.

Segundo Tiba (2013, p.148) ‘’O professor é analisado por todos os alunos’’. Com esta frase, podemos ver que o professor serve de exemplo para o aluno, e ele deve dar o exemplo de bom comportamento e educação, assim como os pais em casa. Sendo o exemplo essencial para convencer alguém sobre algo. Como já vimos, para ensinar o professor precisa dar exemplo também de interesse e motivação para que seus alunos também tenham interesse e desejo de aprender o que ele está ensinando.

2 Projeto de educação sistemática, voltado aos alunos das escolas públicas de Mar del Plata e da província de Córdoba, na Argentina. Esse projeto procura oferecer aos alunos a oportunidade de se tornarem autodidatas já na escola primária (PAÍN, 2016, p.1).

Em relação à participação dos alunos em aula, vemos que o professor tem uma função muito importante de motivar estes que perderam o entusiasmo de aprender, dando atenção e cativando os mesmos. Dessa maneira, acredito que seja o começo de um bom vínculo de confiança e respeito entre aprendente-ensinante para despertar o interesse dos discentes em participarem das aulas, conseguindo a atenção para que possam realmente aprender os conteúdos e as matérias trabalhadas, ao contrário de decorar ou tentar colar os conteúdos nas provas porque não aprenderam, com isso:

> [...] os alunos dão mais atenção aos professores que deixam claras as regras a serem cumpridas. Eles gostam de professores que explicam bem a matéria, os tratam com carinho, com respeito, os atendam individualmente (na carteira), pois é neste atendimento individual que o aluno cria a coragem necessária para fazer perguntas, que não faria em público, por medo da reação dos colegas (PEZZINI e SZYMANSKI, 2007, p.6).

Não valorizar os avanços dos alunos, quando acerta ou erra uma atividade, assim como a reação e expressão não deve ser a mesma, como se tanto fizesse o aluno acertar ou errar, gerando assim, um motivo para o desinteresse. A felicidade de uma criança quando acerta uma atividade precisa ser valorizada, elogiada e incentivada. Como afirma Fernández (1991, p.60):

> Se o educador ensina ou psicopedagogo atende a um paciente que, por fim consegue fazer bem as contas, mas quando o consegue mostra a mesma cara de quando as faz mal, não se avançou nada; ao contrário, corremos o perigo de ter retrocedido, ao sobrecarregar a criança com mais submissão.

Acreditar no aluno e motiva-lo é fazer com que o mesmo tenha uma boa autoestima, em que ele acredite na sua própria capacidade de aprender e evoluir, isso é primordial para que mude suas atitudes, criando vínculos afetivos que facilitaram o processo de aprendizagem. O conhecimento do aluno é muito importante dentro do vínculo aprendente-ensinante. Freire (1996), afirma que devemos respeitar os saberes dos alunos.

> Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde (FREIRE, 1996, p.16).

Como foi dito por Paulo Freire podemos partir do aprendizado que o aluno já tem, usando seus desejos e interesses como meio para trabalhar outros conteúdos, abrindo horizontes para ampliar seus conhecimentos.

## 3.2 A reflexão da prática docente

Segundo Serra (2009), como profissionais da educação e da aprendizagem, sabemos que a nossa formação é um processo contínuo, sem fim, sendo de suma importância a reflexão da prática docente no cotidiano escolar, quando diz:

> É bom que o professor também reveja o seu procedimento, pois se analisarmos

> o cotidiano de nossa escola, alguns alunos com problemas de aprendizagem não agem de forma inadequada com todos os professores, mas com alguns. Isso nos faz pensar que o problema também pode não estar no aluno nem no professor, mas na relação que os une, que é o conhecimento (SERRA, 2009, p.18-19).

Para Freire (1997, p.22) ‘’[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática’’. Tendo em vista sua prática na “formação de formadores”, Jacky Beillerot (1996, *apud* FERNÁNDEZ, 2001, p.29) assinala que ‘’[...] a formação (do professor) relaciona-se com toda a pessoa: suas capacidades conscientes, assim como sua afetividade, seu imaginário e seu inconsciente total, isto é, fantasmas, resistências, inibições, etc’’. Sendo a formação de professores um momento para reflexão da prática docente, podendo assim analisar, rever e avaliar suas metodologias para ensinar. Para Pezzini e Szymanski (2007, p.4) ‘’É preciso sempre inovar, para que o aluno mantenha-se interessado’’, considerando a tarefa de educar árdua, de luta permanente e contínua pela própria superação, sendo preciso, muitas vezes, parar o trabalho para refletir e questionar-se sobre o que se está fazendo e como se tem trabalhado, destacando quais objetivos foram atingidos e quais ainda não.

## 4 | METODOLOGIA

A metodologia se situa no paradigma qualitativo, num tipo de pesquisa de campo. Diante dessa realidade analisada, optou-se por utilizar o método de análise segundo Bardin (2006) para tratamento dos dados, o qual se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006). Sendo uma pesquisa descritiva, com levantamento de dados através de entrevistas, observações e conversas informais. Conforme termo assinado pelos participantes analisados na presente pesquisa, é mantendo a ética de não divulgar os nomes dos participantes, dirigindo-se aos mesmos por gestora da escola, professora regente da turma, aluno ‘’A’’, ‘’B’’, ‘’C’’ e ‘’D’’. A pesquisa foi realizada em uma escola particular, com todos os níveis de ensino, situada na cidade de Bagé-RS,

na qual foi analisado a presença ou ausência do desejo de aprender em quatro alunos, de uma turma, de 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) indicada pela gestora da escola, alunos com idades entre nove e dez anos, pré-classificados pela professora regente, com e sem desejo de aprender.

Foi analisado o papel da professora regente da turma e da gestora da escola neste processo, sendo realizado para coleta de dados: entrevistas individuais semi-estrututadas, com a gestora da escola, a professora regente da turma e os quatro alunos. As entrevistas foram transcritas no ato das respostas. Além disso, foram realizadas, observações da rotina diária em sala de aula e na escola, e conversas informais para coleta de dados e informações. Onde foi averiguado e apontado dentro do dia-a-dia da prática docente na escola, como surge o desejo de aprender e o seu papel para a construção do processo criativo-pensante; a presença ou ausência do desejo de aprender nos alunos em estudo e suas vicissitudes; caracterizando a função do professor e da escola para a construção da aprendizagem do aluno e o vínculo entre os mesmos. Percebendo a existência ou não de reflexão da prática docente, como momento de rever e mudar atividades e metodologias de ensino para tornar as aulas mais atrativas. Com base nos dados coletados e analisados segue abaixo os resultados.

## 4.1 Análise e discussão dos dados

### *4.1.1 A realidade sobre o desejo de aprender e de ensinar no dia-a-dia de uma escola*

A análise realizada durante a pesquisa em uma escola particular, que atende em sua maioria alunos de classe média, situada na cidade de Bagé, abordou alunos do 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental, sua professora e a equipe gestora. Feitas as entrevistas e analisadas as respostas, começa-se destacando que ao questionar a professora regente da turma, sobre o que ela entendia por aluno sem vontade e desejo de aprender, ela afirma: -*''Acredito que com o avanço tecnológico e os brinquedos interativos, as crianças têm deixado o interesse pelos estudos em segundo plano''.* Concordo com ela que muitas vezes as crianças preferem muito mais os brinquedos interativos e as novas tecnologias ao estudo, pois é mais prazeroso. Porém, digo que ela poderia aliar as novas tecnologias e os brinquedos as suas aulas para torná-las mais atrativas e desta forma os alunos desejarem aprender o que é ensinado.

Foi solicitado à professora que falasse 5 (cinco) características dos alunos classificados por ela sem interesse e desejo de aprender. Ela citou: -*''desinteresse, apatia, baixo rendimento, conversa excessiva e não cumprimento de regras''.* Depois foi pedido que dissesse 5 (cinco) características dos alunos considerados por ela com desejo e interesse de aprender, ela citou que são: -*''alunos participativos, autônomos, interessados e a família participa da vida escolar''.* As características dos alunos classificados em sem vontade e

desejo de aprender, estariam totalmente relacionadas no que diz Mendes (1994, p.43) ‘’A falta de disciplina estaria ligada à falta de interesse e motivação’’, ou seja, o *‘’desinteresse’’* e o *‘’não cumprimento de regras’’* que a professora falou. Na escola contemporânea temos muitas dúvidas referentes ao que seria uma turma disciplinada. Conforme Serra (2009), a indisciplina é a contradição entre a atividade proposta e o comportamento do aluno.

> Os alunos, por sua vez, mais do que obedecer e se conformar com as regras estabelecidas, devido ao receio de punições e ameaças (nota baixa, advertência para os pais assinarem, suspensão das aulas etc.), precisa ter a oportunidade de conhecer (e até discutir) as intenções que as originaram, assim como as consequências caso sejam infringidas (vimos à importância da linguagem na constituição psicológica). Nesse sentido, o papel de mediador do professor é de fundamental importância. (REGO, 1996, p.99).

Ao questionar os alunos analisados, escolhidos pela professora regente entrevistada, todos afirmaram que tinham desejo e interesse em aprender; ressaltando que querem aprender coisas novas, divergindo com a classificação feita pela professora. Para Fernández (1991, p.51) ‘’Quando nasce, o bebê é um feixe de possibilidades, de ferramentas que são capazes de atrair, de captar o conhecimento que tem que ser transmitido e reconstruído nele’’. Afirmando assim que todos nós nascemos com a capacidade de pensar, aprender, necessitando apenas de estímulos para isso. Metade dos alunos entrevistados e analisados foram classificados pela professora como alunos sem vontade e desejo de aprender por suas atitudes em aula. Mas como já foi dito nos resultados das entrevistas, todos afirmaram que têm desejo e vontade de aprender. Para Parrat-Dayan (2012, p.67) ‘’O julgamento negativo que um professor pode manifestar por um aluno faz com que ele se sinta desvalorizado e isso pode provocar indisciplina ou tédio na escola’’. Ou seja, a professora ao rotular seus alunos em sem vontade e desejo de aprender estava desacreditando no potencial de cada um, dando oportunidade para que eles gerassem indisciplina, que ela citou como o *‘’não cumprimento de regras’’*, e tédio em suas aulas.

Nas próximas perguntas das entrevistas questiono cada aluno a respeito de suas atitudes em sala de aula e como considera que seja seu comportamento. Todos afirmaram que no geral seu comportamento é bom, que gostam de ajudar os colegas com dificuldades, porém reconheceram que às vezes conversam demais, atrapalhando com isso a professora. Os alunos classificados como alunos com vontade e desejo de aprender, justificaram a conversa por já terem feito tudo que a professora solicitou e quererem ajudar os colegas que não estavam conseguindo realizar a atividade. Já o aluno ‘’A’’ classificado como sem interesse e desejo de aprender, disse: *‘’Conversava em aula para chamar atenção da professora, pois estava triste com a separação dos meus pais’’.*

Para Mendes (1994, p.24) ‘’A criança que não é olhada não pode sentir o desejo de aprender, porque não sente o desejo do professor em a ensinar’’. Complementa Parrat-Dayan (2012, p.110) ‘’A relação aluno/professor inscreve-se numa dimensão afetiva’’. Com base nisso, acredito que devemos olhar para os alunos, observar se estão bem

fisicamente e mentalmente, sem problemas em casa e de relacionamento com colegas, para que não aconteçam fatores que prejudique sua aprendizagem. Acredito que é preciso acompanhar cada um em sua carteira para poder saber se o mesmo está com dificuldade de aprendizado, fazendo com que ele sinta-se acolhido pelo professor e tenha liberdade de expor seus pensamentos. Ao questionar a professora e os alunos sobre o relacionamento deles em aula, todos afirmaram que no geral era bom, que não tinham problemas. Para um bom relacionamento entre o professor e seus alunos é preciso seguir alguns requisitos. Conforme Tiba (2013, p.152) ''Os requisitos para um professor ser amado são combinar senso de humor e movimentação cênica: falar não só com a boca, mas com o corpo inteiro; saber estabelecer o limite entre o adequado e o inadequado; saber exigir quando necessário''. Para o aluno ''A'' a professora apresenta as seguintes características: -*''Ela é boa, engraçada, dá importância e valor para a gente''.* Afirmando tudo o que os pensadores como Tiba, Freire e Bessa dizem, considero essencial acreditar nos alunos e dá valor para eles, pois isto é um grande incentivo, que muitas vezes não encontram em casa. A maioria dos alunos quando questionados sobre suas atitudes e seus comportamentos em aula, condenam a conversa em aula como sendo uma atitude ruim, pois a professora não gostava e chamava a atenção deles. Ao questionar o aluno ''B'', considerado sem desejo de aprender pela professora, ele falou que às vezes conversava demais em aula por estar *''entediado''* com a matéria e com as atividades que se repetiam demais. Surge assim dois assuntos importantes em aula um deles é a conversa, que é importante, porém afirmo que o professor precisa saber mediá-la e o outro assunto importante levantado pelos alunos é o *''entediamento''* pela matéria, significando que a mesma não estaria sendo atrativa para ele. Conforme Parrat-Dayan (2012), este ''tédio'', citado pelo aluno ''B'' é gerado pela falta de ''paixão'' pelas atividades que a professora lhe oferece.

Acredito que esse ''tédio'' surja por diversos motivos, sendo um deles o modo como o ensino é transmitido. Segundo Pezzini e Szymanski (2007), se o professor baniu a conversa de suas aulas, a troca de ideias, o diálogo, enfim, a oralidade, desse modo estará deixando o aluno com pouca ou nenhuma participação nas aulas, ficando mesmo sem entender do que o professor está falando. Se isto realmente estava acontecendo, digo que a professora estava errando, pois, o aluno disse que tem desejo em aprender. Então digo que talvez ele não esteja querendo aprender por não estar tendo espaço para o diálogo e a troca de ideias, não vendo sentido em aprender o que a professora ensina. Os alunos na maioria das vezes ficam entediados e enjoados de passar toda a aula copiando do quadro, lendo e ouvindo a professora, quando explica a matéria; sem muitas vezes poderem conversar e expor suas ideias, sob pena de ser advertido pela professora, não achando nada atraente para despertar seu interesse e desejo de aprender

Segundo Antunes (2013), a conversa entre os alunos é algo bom, precisando apenas saber fazer dessa qualidade humana uma ''ferramenta'' de ensino, necessitando o professor aprender a ser um administrador de conversas, expositor de desafios, instigador

de perguntas. Içami Tiba fala sobre o processo de administrar o grupo que o professor precisa exercer, dizendo: ''Como coordenador de grupo, ele tem uma autoridade a ser exercida, que inclusive é esperada pelos alunos. Na falta dela, se deixar tudo por conta dos estudantes, a classe se dispersa''(TIBA, 2013, p.152).

Ao observar os alunos entrevistados em aula, percebi o que diz Tiba (2013), que os alunos muitas vezes bagunçam ou se dispersam esperando que o professor tome uma atitude, fazendo tipo de uma testagem. A professora entrevistada, durante as observações realizadas de suas aulas, foi notado que sempre era exigido silêncio quando se explicava a matéria, mas após sempre abria espaço para um aluno por vez questionar e perguntar o que não tinha entendido. Segundo Paulo Freire, apud Pezzini e Szymanski (2007, p.6) ''Perguntar é o início da aprendizagem''. Com base nas definições entendo que o processo criativo-pensante está presente na construção da aprendizagem, quando o aluno, aprendente, tem espaço para perguntar, questionar, pensar, refletir, expor suas ideias, vivências, gostos e desejos. Portanto, para que o aluno tenha desejo de aprender, ele precisa ser incentivado pelo professor. Segundo Bessa (2010, p.77) ''A criança precisa acreditar em si para melhorar a imagem que ela tem dela mesma. Dessa forma, quando há incentivo, as pessoas se sentem capazes e essa capacidade deve ser estimulada a todo o momento''.

Com base nas entrevistas e nas observações digo que o diálogo e o lúdico em sala de aula são muito importantes para que se possa haver desejo de aprender. Os alunos ao serem questionados sobre que tipo de atividades mais lhe chamava a atenção e despertava seu interesse em participar, citaram jogos e atividades práticas como: *''bingo, aulas passeio e gincanas''*, dentre outros, mostrando com isso, a importância que os jogos e o brincar têm para os alunos. Concordo com Parolin (2005, p.141) quando afirma que: ''O brincar é coisa séria e deve ser encarado dessa forma pelos educadores de um modo geral'', defendendo assim a importância do lúdico e do jogo em sala de aula. Bessa (2010, p.54) complementa dizendo que: '' [...] jogando, a criança tem acesso à realidade social e à compreensão das regras. Dessa forma, Piaget considera a atividade lúdica como berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa ''. Devemos fazer do jogo um instrumento para ensinar, despertando o lúdico e a criatividade da criança possibilitando que construa seu próprio conhecimento. Para Parrat-Dayan (2012, p.63) ''O poder de pensar e fazer conexões com outras áreas do saber e no interior da própria disciplina envolve a criatividade do aluno e pode levá-lo a se apaixonar pelo que está estudando'', sendo o jogo um meio de trabalhar a auto disciplina, a criatividade e o pensar do aluno para que tenha vontade e deseje aprender o que a professora estava a lhe ensinar. Ao perguntar à professora que tipo de atividades ela realizava para despertar o desejo e o interesse de aprender de seus alunos, ela citou: -*''Atividades de incentivo à leitura, amigo literário, vídeos relacionados ao conteúdo, tentando com isso, aproximar os conteúdos à realidade''.* A partir destas respostas e das observações realizadas em aula;

notei a falta daquilo que os alunos desejavam que tivesse nas aulas e que para Piaget considera indispensável à prática docente que é o brincar, ou seja, o lúdico em sala de aula, para se pensar e construir seu próprio aprendizado.

#### *4.1.2 O papel da escola e as iniciativas da equipe de gestão para a aprendizagem*

Destaco que na entrevista realizada com a gestora da escola, quando perguntado se na sua escola tinham alunos sem interesse e desejo de aprender, a mesma disse: *-''Não''*. Confirmando o que os alunos disseram, pois todos relataram que desejam aprender. Desta maneira percebi que esta não realiza rótulos nos alunos como a professora fez. Dando continuidade na entrevista, ela segue dizendo*: -''Entendo que esta falta de desejo e vontade de aprender seja imaturidade, principalmente nos meninos, e em outros alunos uma dificuldade de aprendizagem''*. Isabel Parolin (2005), fala sobre maturidade para se aprender, e afirma que: ''Aprender, portanto é tarefa complexa e requer autonomia, intencionalidade, maturidade, além de um contexto socioafetivo a essa empreitada'' (PAROLIN, 2005, p.57).

Ao questionar a equipe de gestão sobre que iniciativas a escola estava adotando para motivar seus alunos em aprender, a gestora da escola destacou duas iniciativas da escola para os alunos: *-''Estamos realizando o projeto Conquistando o Topo, que visa incentivar os alunos a se esforçarem em terem um melhor desempenho na escola, entregando ao final de cada trimestre um diploma e uma medalha parabenizando os alunos que tiveram média trimestral entre 9 (nove) e 10 (dez). Além desse projeto anual temos o Concurso de Poemas da escola que proporciona durante as aulas que os alunos criem poemas e possam apresentá-los depois, recebendo premiações os que forem melhores avaliados, pela equipe julgadora. Com esse projeto objetivamos incentivar a escrita, a leitura e a criatividade dos alunos, além de trabalhar a oralidade e desinibição durante a apresentação dos mesmos para toda a comunidade escolar''.* Nos PCNs já esta previsto que:

> A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores (BRASIL, 1997, p.68).

Segundo Sara Paín (2016, p.4) ''A escola precisa fazer um recorte consciente do que considera fundamental e trabalhar para despertar, em seus alunos, a curiosidade e o prazer de aprender''. Como vimos a escola vem realizando iniciativas para motivar seus alunos e isso é muito importante. Ao observar os alunos com relação aos projetos desenvolvidos pela escola, notei que eles gostavam daquelas iniciativas, que o projeto ''Conquistando o Topo'', não gerava exclusão por premiar somente aqueles que tivessem média trimestral

acima de 9 (nove), mas sim motivava os quem não obteve essa média a se esforçar no próximo trimestre. Com relação ao ''Concurso de Poemas'', durante o período que estive observando e acompanhando a turma analisada, percebi que com aquele projeto existia uma oportunidade e um motivo, ou seja, uma razão para se pensar, refletir e criar um poema. Ao ler alguns dos poemas, percebi criatividade e o lúdico presente naqueles alunos. Com relação ao relacionamento das famílias com a escola, a gestora afirmou: *-''Com os alunos é tranquilo. Com os pais a maioria não aceita a dificuldade de aprendizagem do filho(a). Colocando toda a responsabilidade de motivar e ensinar para a escola. Deixando muitas vezes de acompanhar os estudos e procurar atendimento com especialistas''.*Para Mendes (1994, p.7) ''Pais, professores e alunos reclamam que a escola não está funcionando bem e que as coisas têm que ser mudadas. Entretanto, o interesse desta discussão é que cada um pensa que o outro é culpado, e ninguém consegue chegar à raiz do problema, porque não há entendimento''. Conforme Pezzini e Szymanski (2007, p.7), para haver este entendimento: ''[...] a escola precisa incentivar a participação dos pais trazendo-os para dentro dos problemas, incluindo-os nas discussões, apontando-lhes caminhos, fazendo-os sentirem-se parte ativa neste mundo que, muitas vezes, lhes é totalmente estranho''. Acredito que a escola para ter um bom relacionamento com as famílias precisa ser aliada caminhando sempre junto e dialogando, pois, uma é continuação da outra e ambas buscam o mesmo objetivo que é a construção da aprendizagem do aluno.

Não podemos esquecer que para os professores despertarem o desejo de aprender em seus alunos, estes precisam estar motivados em ensinar, tendo apoio da equipe de gestão da escola, dando-lhes suporte, materiais, sugestões, formações, orientações e acompanhamento pedagógico no planejamento e aplicação de suas aulas. Ao perguntar à professora sua opinião sobre os projetos e iniciativas da escola, ela destacou que gosta dos projetos, pois*: -''o Conquistando o Topo, serve de ferramenta para nós motivarmos os alunos a se esforçarem mais, não se contentando apenas com a média 7 (sete). Já o Concurso de Poemas, é ótimo para trabalharmos a escrita, pois muitos alunos não gostam de escrever e produzir textos, mas com o Concurso eles escrevem poemas para poderem participar. Sugeri temas que estamos trabalhando em outras matérias como os planetas e o meio ambiente para escreverem seus poemas, interligando as disciplinas e com isso posso observar quais são as dificuldades na escrita de cada um. Podendo com isso adequar meu planejamento conforme as necessidades deles''.*

Na pergunta feita a professora se ela refletia sobre sua prática docente e se a escola lhe proporcionava momentos para isso, ela disse: *-''Sim, reflito sobre minha prática sempre que vou planejar e a escola nos proporciona 1 (uma) hora livre para atividade na escola, na qual ficamos elaborando e organizando nossos planejamentos, além de todas as sextas-feiras depois das aulas termos reunião entre a equipe de gestão e os professores, para organizar e debater nossos planejamentos''.* Não são todas as escolas que proporcionam essa troca enriquecedora. Afirmando a importância dessa iniciativa, diz Bessa (2010,

p.178) ‘’[...] a escola também contribui para que seus professores não deem continuidade à sua formação, já que ocupa todo o seu tempo de trabalho com aulas. Não há nenhum dia ou horário reservado para realização de grupos de estudo e pesquisa’’.

Na LBD, art. 67, inciso V, está previsto ‘’ o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho’’. Já a reunião semanal com os professores do turno da tarde, citada na entrevista é realmente algo que não consta como obrigação da escola em proporcionar, mas considero muito importante para debater e refletir com os colegas práticas e planejamentos. Além disso, observei na escola que a equipe de gestão estava sempre à disposição dos professores, passando nas aulas para acompanhar o desenvolvimento das mesmas. Nas reuniões semanais davam espaço para os professores exporem suas angústias e sugestões para a escola, sendo algo ótimo para a reflexão e mudança da prática docente. Existia na escola a disposição dos professores um computador, para que naquele momento de reflexão de sua prática pudessem buscar coisas novas na internet para aprimorar seu planejamento, sendo esta mais uma iniciativa importante por parte da escola para que seus professores estivessem motivados, refletindo e procurando conhecimentos novos para aprimorar suas práticas em sala de aula. Segundo Pezzini e Szymasnsky (2007, p.12) ‘’Ensinar é mesmo uma tarefa de totalidade, que exige paixão pelo que se ensina’’. Destacando que é preciso saber ouvir, dividir o que sabe, buscando continuamente pela inovação. Não podemos parar no tempo achando que já sabemos tudo, cada dia é um novo aprendizado a ser adquirido.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para aprender é preciso vários fatores internos e externos relacionados à escola, destaca-se a motivação, que em sala de aula precisa partir do professor através da maneira como se dirige a seus alunos, além do seu planejamento como já foi dito que deve conter atividades atrativas e diferentes do comum para despertar o interesse e o desejo de aprender dos alunos; sendo preciso o professor estar motivado para motivar seus alunos. Nessa relação surge um vínculo de admiração e confiança entre o ensinante e o aprendente, próprio para aprender e para ensinar. Ao ensinar o professor também aprende, tornando assim a reflexão da prática docente, algo indispensável para aprimorar seus conhecimentos e metodologias em sala de aula. A partir da criação de um vínculo com o aluno, dos diagnósticos da turma; das sugestões e interesses dos alunos em aprender, o professor já pode dar início ao seu planejamento e projetos, sendo ele o norteador da aula, dando oportunidade e sabendo ouvir as sugestões de seus alunos para que também seja ouvido quando ensina.

Com a pesquisa pude compreender de maneira mais profunda o significado e a relação que o desejo tem, no sentido de mover a criatividade e por consequência a capacidade pensante, para que o aluno possa construir seus próprios conceitos e aprendizado. Para

tanto, o professor precisa ser um mediador ou facilitador desse processo, acreditando sempre na capacidade e no potencial de seus alunos, não cometendo a precipitação de confundir a falta de desejo de aprender com indisciplina. Para isso é necessário contar com o apoio da equipe diretiva da escola e das famílias, para darem suporte e apoio aos professores, que muitas vezes são julgados como os únicos culpados pelo fracasso escolar de seus alunos, sem levar em conta o papel da família e das equipes gestoras. Sem a união de todas estas partes nossa educação sempre encontrará muitos desafios e com eles surgirão muitos reflexos negativos como: falta de motivação, descaso pelo estudo, indisciplina escolar, dentre outros.

Por essa razão, considero que o ato de aprender acontece quando ele vê sentido no que está aprendendo. Para ter sentido, quem aprende precisa ser convencido da importância do que lhe é ensinado, tendo cada sujeito, um tempo diferente para construir este conceito, sendo preciso respeitar suas limitações e capacidades. Evidenciando que o ato de aprender é único e individual, chamo atenção para as escolas que promovam atividades que provoquem e instiguem seus alunos a desenvolverem suas habilidades e atitudes de uma forma crítica e reflexiva para o exercício da cidadania.

Assim, compreendo que é necessário cada aluno ser sujeito do seu próprio aprendizado, recebendo estímulos e incentivos; mas acima de tudo tendo consciência e sabendo o que precisa fazer para que isso aconteça, sendo essa a maneira como se constrói e se estabelece a aprendizagem no sujeito que aprende. O desejo que ao estar inibido ou instigado interfere nas atitudes e na construção da aprendizagem do educando. Entendo que a aprendizagem depende do desejo para acontecer, ou seja, como diz Alicia Fernández (1991, p.67) ‘’ A inteligência submetida ao desejo’.

## REFERÊNCIAS


ANTUNES, Celso**. Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula**. 10. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BESSA, Valéria da Hora. / **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 23 maio. 2016.

______, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CORRAL, Cláudia M. **Modalidade de Aprendizagem: O sintoma para além da significação**. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Universidad Nacional de Rosário. Argentina, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

______. **Os idiomas do aprendente.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda . **Dicionário Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa** / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. – Curitiba: Positivo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

______. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KAUFMAN, A. e GONÇALVES, C. S. **"Psicodrama com Crianças"**,1988. *In*: SERRA, Dayse Carla Gênero. / **Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A.,2009.

MENDES, Glória. **O Desejo de conhecer e o Conhecer do Desejo Mitos de Quem Ensina e de Quem Aprende.** Glória Mendes. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

PAÍN, Sara. **''Educar é Ensinar a Pensar''**. Disponível em: <http://www.adolescenza-fl.net/pain1.pdf >. Acessado em: 21 de maio. 2016.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família,** à **escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005 – (Série práticas educativas).

PARRAT- DAYAN, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 2. ed., 1ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

PEZZINI, Clenilda Cazarin e SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. **Por onde andará o desejo de aprender dos alunos?**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-4.pdf >. Acesso em: 18 abr. 2016.

REGO, Teresa Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana**, 1996. *In:* AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** / 16. Ed. – São Paulo: Summus, 1996.

RUDEL, Douglas**. Dicionário de psicologia prática**, 2007. *In*: PEZZINI, Clenilda Cazarin, SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. **Por onde anda o desejo de aprender dos alunos?**. Cascavel: Ed. Edunioeste, 2007. p.3.

SERRA, Dayse Carla Gênero. / **Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional**. / Dayse Carla Gênero Serra. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SILVA, Lais Nunes da. et al. **Manual de trabalhos acadêmicos e científicos da UERGS: orientações práticas à comunidade universitária da UERGS** / Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UERGS, 2013.

TIBA, Içami. **Disciplina: Limite na medida certa** /Içami Tiba. – São Paulo: Integrare Editora, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2009 – (Coleção Docência em Formação. Série Problemáticas Transversais).

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos psicológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1997.

______. **Pensar, Aprender, Conhecer**. Disponível em: <http://www.ntesm.rs.gov.br/madalena.htm >. Acesso em: 05 maio. 2016.

# CAPÍTULO 12

# O ENSINO DE FILOSOFIA NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARÁ

*Data de submissão: 30/08/2022*    *Data de aceite: 01/11/2022*

**Brenda Letícia de Souza Silva**
Graduanda de Licenciatura Plena em Filosofia. Universidade do Estado do Pará
Belém - Pará
http://lattes.cnpq.br/0572124015116159

**Luiz Miguel Galvão Queiroz**
Pedagogo. Doutor em Educação. Docente da Universidade do Estado do Pará. Coordenador Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Honorato Filgueiras – Ilha de Mosqueiro
Belém-P.
Link para o Currículo Lattes http://lattes.cnpq.br/4662321381463744

**Paulo Sérgio de Almeida Corrêa**
Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Licenciado em Pedagogia. Bacharel e Especialista em Direito. Doutor em Educação (Currículo)
Belém – Pará
https://orcid.org/0000-0002-9975-9919

**RESUMO**: O presente artigo discute o ensino de Filosofia prescrito no Documento Curricular da rede estadual de ensino do Pará e sua efetividade no Novo Ensino Médio. Objetiva-se analisar as implicações das mudanças na referida etapa da escolarização básica e seus desdobramentos na formação dos educandos, mediado pelo ensino de Filosofia. As reformas introduzidas no Ensino Médio brasileiro de acordo com as recomendações prescritas na Lei 13.415/2017, em que área de conhecimento das Ciências Humanas, na qual se insere a disciplina Filosofia, restringe-se ao núcleo de Formação Geral, ofertado no primeiro ano da etapa do ensino médio, traz implicações significativas no percurso de escolarização básica dos sujeitos. Será que o ensino de Filosofia corresponde às perspectivas formativas requeridas pelo contexto social contemporâneo? No percurso metodológico do estudo as fontes utilizadas estão subsidiadas na produção bibliográfica e em documentos oficiais, dentre estes, leis, decretos, documentos institucionais, portarias, cuja análise se respaldou na técnica da análise de conteúdo. As conclusões demonstraram que o ensino de Filosofia encontra limitações de carga horária prescrita na matriz curricular do ensino médio na rede estadual de ensino da unidade federativa paraense, tanto no núcleo de formação geral básica, quanto

no núcleo de formação para o mundo do trabalho, e compromete, de forma significativa, a efetivação de alguma alternativa de construção de proposta pedagógica capaz de superar o caráter informativo a que se reduz.
**PALAVRAS-CHAVE**: História da Educação. Ensino Médio. Reforma curricular. Ensino de Filosofia.

## THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN THE CURRICULAR REFORM OF SECONDARY EDUCATION IN PARÁ STATE EDUCATION SYSTEM

**ABSTRACT**: This article discusses the teaching of Philosophy prescribed in the Curricular Document of the state education system in Pará and its effectiveness in the New Secondary Education. The objective is to analyze the implications of the changes in the referred stage of basic schooling and its consequences in the education of students, measured by the teaching of Philosophy. The reforms introduced in Brazilian Secondary Education, in accordance with the recommendations prescribed in Law 13,415/2017, in which the area of knowledge of Human Sciences, in which Philosophy is inserted, is restricted to the General Education core, offered in the first year of high school, have significant implications in the course of basic schooling of students. Does the teaching of Philosophy correspond to the formative perspectives required by the contemporary social context? In the methodological route of the study, the sources used are subsidized in the bibliographic production and in official documents, such as laws, decrees, institutional documents, ordinances, whose analysis was supported by the technique of content analysis. The conclusions showed that the teaching of Philosophy has limitations in the class hours prescribed in the curriculum of high school in the state education system of the State of Pará, both in the core of basic general education and in the core of vocational education, and significantly compromises the implementation of some alternative for the construction of a pedagogical proposal capable of overcoming the informative character to which it is reduced.
**KEYWORDS:** History of Education. Secondary Education. Curricular Reform. Teaching of Philosophy.

## 1 | INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira experimenta um momento histórico, político, social, permeado pela desigualdade, produzida por meio da elevação da acumulação sob a posse de restritos grupos econômicos, orientada segundo a lógica do capital financeiro, cujo reflexo se descreve nas reformas expressas nas relações de trabalho, com a redução das alternativas disponíveis à produção da existência.

A projeção da ampliação da pobreza e miséria no Brasil, é construída estrategicamente por intermédio da educação pública, mediante sucessivas reformas na educação básica, capitaneada por representações do empresariado, especialmente, as entidades do terceiro setor.

O presente artigo discute o ensino de Filosofia delimitado no Documento Curricular do Estado do Pará e sua efetividade no novo ensino médio, considerando-se as mudanças

efetivadas no ensino médio brasileiro, por intermédio da implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e suas repercussões sobre a dinâmica da rede estadual de ensino do Pará, a partir da definição de novos formatos na organização curricular, descrita por meio de uma base de formação geral e a formação para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, é pertinente considerar a transcendentalidade descrita pelo conhecimento filosófico, visando subsidiar os sujeitos no processo de análise, compreensão, interpretação e possível transformação das relações historicamente produzidas por homens e mulheres.

A política educacional prescrita para o denominado "novo ensino médio", foi desenhada durante o projeto de poder sob a gestão do Partido dos Trabalhadores, por intermédio do Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, justificado em parte pela necessidade de "torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola [...]; o atual currículo do ensino médio é ultrapassado".

De acordo com Ferreti (2018), o Movimento Todos Pela Educação, composto em sua maioria, por entidades do terceiro setor, requeria mudanças na configuração curricular do ensino médio, visando adequar o ensino às novas exigências do contexto econômico e do mundo do trabalho. Em meio ao movimento de desmonte do Estado, a formação básica se destina a desenvolver habilidades empreendedoras, como também, responsabilizar adolescentes e jovens pelo êxito ou fracasso em suas escolhas pessoais.

Articulada à Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que prescreve conteúdos mínimos ofertados à escolarização básica, a política educacional do "novo ensino médio", prescreve itinerários formativos, por meio da fragmentação das diferentes áreas de conhecimento e formação técnica-profissional, em obediência às recomendações dos organismos internacionais. A precarização do ensino no Brasil agudiza as perspectivas de desigualdade social, e principalmente os estudantes das redes públicas, são os mais afetados.

A política educacional do "novo ensino médio", tecida para responder aos interesses dos grupos empresariais, esvazia qualquer possibilidade dos alunos vinculados aos estratos sociais populares, a apropriação do conhecimento científico, fundamental à efetivação de um processo de transformação de sua realidade social, por meio da escolarização. De acordo com Ferreti (2018), o formato de oferta desse nível de ensino, limita-se ao desenvolvimento de habilidades mínimas para leitura, o exercício da escrita e do cálculo.

As condições objetivas adversas vivenciadas pelas classes populares no Brasil, com restrito acesso aos bens culturais, concomitante à precariedade do processo de escolarização desde a pré-escola, inviabilizam qualquer chance de construção do capital cultural, considerado por Bourdieu (1998), como um dos fatores essenciais ao êxito escolar. A condição precária de formação e escolarização, reduz consideravelmente as perspectivas, tanto de inserção ao mundo do trabalho quanto do exercício do pensar crítico,

visando a transformação das relações políticas.

Segundo Marx (1978, p.13), o Estado, enquanto “comitê dos negócios da burguesia”, é o indutor das reformas educacionais, orientadas sob a égide do pensamento econômico liberal, para assegurar a movimentação do modo de produção voltado à acumulação, e, para tanto, necessita “qualificar” minimamente a força de trabalho por meio do processo de escolarização.

Justamente nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudança substancial na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo de permanência do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), com a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Ainda que se justifique na reforma do ensino médio a presença da formação técnica-profissional como algo demandado pela juventude, visando o acesso mais rápido ao mundo do trabalho, no entanto, as redes de ensino, não dispõem de infraestrutura suficiente, por meio de insumos, materiais, laboratórios, equipamentos, e docentes qualificados, para transpor o modelo curricular ultrapassado, e assegurar níveis de atratividade com qualidade requerido para a terminalidade do nível de ensino.

A condição de indigência prescrita na política educacional do “novo ensino médio”, foi produzida historicamente por meio de articulações de grupos empresariais por dentro da superestrutura do Estado, com participação efetiva das entidades do terceiro setor, com a finalidade de definir o futuro dos filhos da classe trabalhadora matriculados na escola pública, por meio da única alternativa, constituída de uma formação técnico-profissional destituída de qualidade. Conforme resultados apresentados no estudo de Espírito Santo Filho, Lopes, Iora (2019, p. 159), nota-se que “o empresariado organizou-se em torno da Confederação Nacional da Indústria e Movimento Todos Pela Educação com propostas de privatização, publicização da oferta de vagas escolares e flexibilização do currículo”.

Por outro lado, a escola privada, a serviço da formação das elites, oferecerá itinerários formativos voltados ao preparo para o ensino superior (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais), suprimindo-se o itinerário profissionalizante no currículo.

A reforma do ensino médio no Brasil, alinhou-se segundo as recomendações dos organismos financeiros internacionais, cujo objetivo foi conectar o processo de qualificação da força de trabalho aos moldes requeridos pelo modo de produção capitalista. A esse respeito, Ferreti (2018), percebeu que a lógica da precarização do ensino prevaleceu por meio da limitação das áreas do conhecimento pertinente às humanidades, no currículo global, destinadas a formação crítica do educando sobre a realidade concreta.

A reflexão sobre o desenho da organização curricular no “novo ensino médio”,

considerada a última etapa da educação básica, prescreve-se sob a lógica da fragmentação na formação dos sujeitos, mediante a redução do conhecimento da Filosofia no processo do desenvolvimento integral dos educandos. O desenho curricular proposto para a formação geral, reserva tempo e espaço mínimo para a apropriação dos objetos de conhecimento, e a continuidade do percurso formativo vinculado à formação para o mundo do trabalho, não dispõe de espaços e tempos na organização curricular suficiente para contribuir com a formação do trabalhador crítico, problematizador, e indutor da transformação social.

O ato de filosofar é inerente ao ser humano, portanto, comporta um espaço significativo no processo do desenvolvimento integral dos sujeitos, e, conforme descrevem Braga & Severino (2014, p. 66), a "filosofia como reflexão e modalidade de pensar está em todo lugar". Assim, é fundamental que a escolarização básica proporcione condições objetivas por intermédio de um currículo que responda às necessidades da formação humana na perspectiva da totalidade.

> Quando se exercita o poder de pensar, está se elaborando uma forma de reflexão. Pensar é um ato espontâneo da consciência humana. A filosofia deve estar voltada para a própria condição humana, no sentido de encontrar possibilidades que sejam capazes de melhorar a vida das pessoas. De exercer mudança na vida prática, inserida na vivência cotidiana. Por meio do fazer educativo, a filosofia pode auxiliar na busca da transformação da realidade da criatura humana para uma vida mais satisfeita (BRAGA & SEVERINO, 2014, p.66).

A pertinência do conhecimento da Filosofia no percurso formativo humano é assegurada na legislação educacional, e em relação às finalidades do ensino médio, última etapa do processo de escolarização básica, a Lei nº 9.394/96, no art. 35, Inciso III, visa o "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".

A formação de sujeitos com habilidade de problematizar a realidade visando a transformação das relações sociais, é significativo na busca da construção de um tecido social inclusivo, tolerante, capaz de conviver com as diferenças e buscar superar as desigualdades historicamente produzidas.

A reforma do ensino médio, insere-se no contexto da redefinição do modo de produção capitalista, orientado segunda a lógica de gestão das novas relações de trabalho, as quais exigem um novo perfil de trabalhador, com habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo, para tornar-se integrante da engrenagem cada vez mais informatizada e automatizada. A relação entre a educação e a economia inclui a precarização do mundo do trabalho e para tanto, a formação da classe trabalhadora por meio da escola pública, deve assegurar o acesso aos conteúdos mínimos destinados a subsidiar a participação nas diferentes modalidades de trabalho, indo desde o autônomo, eventual, estágio, temporário, doméstico, voluntário, avulso.

> Durante a vigência do taylorismo/fordismo no século XX, os trabalhadores por

> certo não eram homogêneos; sempre houve homens trabalhadores; mulheres trabalhadoras; jovens trabalhadores, qualificados e não qualificados, nacionais e imigrantes etc., isto é, as múltiplas clivagens que configuraram a classe trabalhadora. É evidente ainda que no passado também já havia terceirização (em geral, os restaurantes, a limpeza e o transporte eram terceirizados). Mas pudemos presenciar, nestas últimas décadas, uma enorme intensificação desse processo, o que alterou sua qualidade, fazendo aumentarem e intensificarem-se as clivagens anteriores (ANTUNES, 2019, p.91).

As transformações decorrentes da atual fase do modo de produção capitalista, destinadas a impulsionar processos de acumulação de capital, submete a educação escolar aos interesses econômicos, em que a formação humana para responder às perspectivas prescritas no mundo do trabalho, limitam-se às dimensões da leitura, da escrita e do cálculo, por intermédio de conteúdos mínimos prescritos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

As reformas introduzidas no ensino médio na rede pública estadual de ensino da unidade federativa paraense, por meio do Documento Curricular do Estado do Pará, orientadas de acordo com as recomendações prescritas na Lei nº 13.415/2017, em que a área de conhecimento das Ciências Humanas, na qual se insere a disciplina Filosofia, restringe-se ao núcleo de Formação Geral, ofertado no primeiro ano da etapa do ensino médio, podendo ou não, ser alocada no segundo núcleo, denominado Formação Para o Mundo do Trabalho, traz implicações significativas no percurso de escolarização básica dos sujeitos, justificado pelo esvaziamento da habilidade crítica, reflexiva, problematizadora, analítica, dos fenômenos sociais e científicos, e a partir dessas inquietações, o estudo problematiza: Será que o ensino de filosofia corresponde às perspectivas formativas requeridas pelo contexto social contemporâneo?

O percurso metodológico do estudo utiliza a abordagem qualitativa, descrita por Minayo (2010), como uma prática investigativa nas ciências sociais, em que os fenômenos são apreendidos de forma qualitativa, devido a impossibilidade de quantificá-los. A abordagem qualitativa permite ao pesquisador descrever a realidade concreta da forma como ela se apresenta, considerando as contradições, mediações, e inferências que se permitem para descrição das faces subjetivas do objeto. As fontes históricas utilizadas estão representadas por trabalhos bibliográficos e documentos oficiais, dentre estes, leis, decretos, documentos institucionais, portarias.

> As fontes constituem-se em elementos que o pesquisador manipula para interpretar a realidade situada no tempo e no espaço, inserida num campo de contradições e disputas que fazem parte do conhecimento produzido. Assim, a escolha do tipo de fonte a ser investigada é considerável (QUEIROZ; CORRÊA, 2008, p.3).

As fontes documentais armazenam vestígios do movimento histórico descrito nas relações de poder, logo, é possível identificar as condições objetivas e subjetivas que interferem em sua produção, para busca de apreensão da realidade concreta. Nesse

contexto, “o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos [...] ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua vida material” (MARX,1978, p.187).

Utilizamos a técnica da análise de conteúdos, considerando a reflexão de Campos (2015, p. 03), para quem “produzir inferências [...] significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-la com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores e receptores*”.*

## 2 | O ENSINO DE FILOSOFIA NO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Com um lugar historicamente renegado entre as disciplinas de “destaque”, a filosofia novamente se vê sitiada num campo minado. Com a implementação da mudança da estrutura programática em curso, não há perspectiva alguma de realizar um trabalho filosófico eficientemente crítico e proveitoso, regido pela nova reforma do ensino médio e a atual BNCC.

Importante salientar que inicialmente a Filosofia sequer figurava entre as disciplinas obrigatórias, colocada à margem juntamente com a Educação Física, a Sociologia e as Artes. Postura seguramente incoerente predominante nas cúpulas que escolhem destinar à juventude saberes mais “atraentes”, contudo, onde fica o espaço para a reflexão racional e crítica? Tendo em vista que estas áreas são imprescindíveis para a construção de um conhecimento melhor estruturado na vida de jovens estudantes que necessitam de variados panoramas para realizar as escolhas que constituem suas vidas pessoais, sociais e impreterivelmente, a laboral.

No atual modelo de reforma curricular a que está subjugado o ensino médio, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são tidas como prioridade na formação do estudante. O objetivo dessa primazia é justamente construir a mentalidade da futura classe trabalhadora como aquela que sabe calcular, ler e comunicar-se em outro idioma de forma adequada para o mercado de trabalho. Com isso, os detentores de poder juntamente com o terceiro setor, esforçam-se em prol dessa transformação curricular.

> Acreditamos que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em grande parte, porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina (DOMINGUES; OLIVEIRA; TOSCHI, 2000, p. 2).

Tal como sucedeu em reformas anteriores, é expresso um notável otimismo da classe política direcionado aos frutos que as reformas educativas promoverão, como é a expectativa pelo aumento da carga horária do ensino médio de 800h/anuais para 1.000h/anuais, com a ânsia de que será mais proveitoso aos jovens os momentos que estarão no

ambiente educativo, pois terão maior contato com o tecnicismo educacional. Entretanto, pode-se conjecturar: será que a atual estrutura disposta às escolas é suficiente para suportar e oferecer um saber proveitoso aos jovens em tempo integral? E sabe-se que para haver o desejado aumento de carga horária é necessário dispor de mais profissionais, e de forma imprescindível, profissionais qualificados.

Para além da problemática estrutural e do corpo docente, é indispensável citar que na nova BNCC, os assuntos selecionados para prosseguirem na grade curricular são totalmente integrados entre si, isto é, interdisciplinares. Ou seja, não haverá os temas específicos das disciplinas. Todos serão incorporados uns aos outros para que possa oferecer uma maior conexão entre si e dar ao aluno uma visão mais plural. Entretanto, como a Filosofia com seu teor único de questionamento, indagação e subjetividade, enquadrar-se-á nesta configuração tão engessada e rasa? Não há otimismo algum para os profissionais da área, visto que serão reféns de temáticas primeiras para poderem trabalhar os assuntos filosóficos medulares da educação básica.

Deve-se atentar para os caminhos que estão deslocando a Filosofia. Como arma contra a alienação, o conformismo e a centrífuga capitalista, esta é vista como uma inimiga aos projetos e reformas pedagógicas que almejam centralizar o tecnicismo educacional como objetivo único nas instituições de ensino brasileiras.

> A literatura sobre currículo tem demonstrado que geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança (DOMINGUES; OLIVEIRA; TOSCHI, 2000, p. 2).

A atual BNCC dispõe de seções que enfatizam de qual modo o profissional deve lidar com determinadas temáticas, entre elas, a mais citada é a tecnologia. O docente deverá tratar a tecnologia de forma que esta seja mais proveitosa ao estudante, para que, por exemplo, este não caia em falácias e não dissemine e tampouco seja vítima de informações falsas.

Analisando-se essa questão, nota-se que nesta temática há muito campo filosófico para ser trabalhado, como a relação dos sofistas com a informação, a lógica aristotélica, a filosofia Zygmun Bauman[1], entre outros assuntos. Porém, o que se verá com certa frequência é a tentativa de englobar vários objetos de análise das áreas das ciências humanas para que a temática a ser trabalhada não fuja do seu foco principal: a interdisciplinaridade. Contudo, o que se verifica é a perda da autenticidade nas discussões que cada disciplina pedagógica tem o potencial de alcançar e proporcionar nos assuntos decorrentes dos conteúdos didáticos aplicados, justamente para ter que adequar-se ao que a matriz curricular exige.

1 A respeito de sua vida e obra, consultar https://rabiscodahistoria.com/zygmunt-bauman/

Com isso, estimula-se a descaracterização das disciplinas que fazem parte do ciclo das ciências humanas, em especial, a Filosofia. Esta, através do seu método de trabalho feito mediante análises, leituras, observações e movimentações teóricas rigorosas, vê-se subordinada a uma estrutura pedagógica totalmente limitante ao seu crescimento e florescimento intelectual. Situação que prejudica, infelizmente, muitos aspirantes de aprendizes dessa disciplina, visto que terão um contato inicial demasiadamente simplificado e teoricamente nocivo à vivência crítica e racional que a Filosofia e suas áreas podem proporcionar através da experimentação de suas reflexões.

> Por ser uma atividade com uma pretensão de compreensão mais abrangente tanto do real, quanto de aspectos especulativos imbricados na fratura entre os espaços subjetivo e objetivo, a filosofia se revela uma área da experiência humana capaz de trazer para a vida particular do aluno o impacto necessário da universalidade. Conceitos fundamentais que nem sempre são explorados o quanto deveriam ser pelas demais disciplinas, e que, o mais das vezes, são apenas instrumentalizados para atender a objetivos ligados às particularidades desses saberes, recuperam sua dimensão universal na aula de filosofia (COSTA).

Com todas essas modificações em curso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também tem alterações programadas para acontecer. E com mais essa mudança, é necessário repensar o lugar a ser ocupado pela Filosofia na organização curricular, nos próximos anos, principalmente porque atualmente o foco do currículo das instituições de ensino básico públicas e privadas brasileiras tem sido oferecer sistematicamente o ensino das temáticas que mais se fazem presentes no ENEM.

E com isso, constata-se a ocorrência dessa redução da abrangência da Filosofia no ensino médio. Fadada a cinco questões anuais, o ensino de Filosofia gira em torno dos assuntos que estiveram presentes no exame e, com isso, vê-se uma adequação do profissional a esse cronograma, para que os estudantes não sejam prejudicados por não terem domínio do conteúdo que lhes foi cobrado. Assim, o que é esperado do ENEM a partir de 2024, ano em que é projetado o último ano do novo ensino médio nas instituições de ensino, é que o exame exija do candidato que este tenha um entendimento plural, interdisciplinar e complexo das temáticas que lhes são cobradas. E a Filosofia deve fazer essa intermediação por meio de suas áreas de análise, tentando não perder sua identidade inquisitiva e reflexiva.

A partir disso, as movimentações que serão observadas nos próximos anos são as das tentativas de adequação ao novo modelo de ensino que trará mudanças significativas na prática do profissional da Filosofia dentro e fora sala de aula, posto que para deixa-la viva, este terá que se dedicar ao trabalho interdisciplinar e simultaneamente resgatar a essência única do amor constante à sabedoria. O cenário apresentado é desafiador, porém, como sempre presente nas trincheiras de luta, os professores implicados com essa disciplina não retrocederão, nem deixaram que seja diminuída em sua importância

enquanto conteúdo pedagógico e campo epistêmico.

## 3 I O ENSINO DE FILOSOFIA NO DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

> Assim, espera-se que a partir desta importante iniciativa, possamos juntos reescrever um capítulo diferenciado da história do ensino médio paraense, tendo como principal referência, as nossas histórias, peculiaridades, culturas, entre tantos outros aspectos fundamentais que tornam o Pará, um Estado de muitas Amazônias, cuja principal riqueza está na sua gente e na capacidade de sonhar e lutar por dias melhores (PARÁ, 2021).

A mensagem de abertura do Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio, assinada pela Secretária de Estado de Educação, é recheada de otimismo quanto a perspectiva de se transformar as contradições historicamente produzidas de desigualdade, por intermédio de um currículo que abrigue as necessidades educativas da diversidade dos sujeitos inseridos nos diferentes contextos de produção de vida material. Porém, as mudanças prescritas, convergem com a Lei nº 13.415/2017, a qual determina a organização curricular fragmentada, caricaturizada na rede estadual paraense mediante duas nucleações formativas: Formação Geral Básica (FGB) e a Formação para o Mundo do Trabalho (FMT) (PARÁ, 2021).

De acordo com Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA, no primeiro núcleo, denominado de Núcleo Comum do Currículo, os conhecimentos prescritos são destinados à consolidação das aprendizagens referentes a quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais aplicadas; no segundo núcleo, destinado à formação para o mundo do trabalho, busca-se o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens construídas pelos estudantes em quatro áreas de conhecimento curricular e avança na articulação com a educação profissional e técnica, por meio de Itinerários Formativos (PARÁ, 2021).

No DCEPA, a disciplina Filosofia, integrante da área de conhecimento das Ciências Humanas, vinculada ao Núcleo Comum, ocupa espaço restrito de carga horária no currículo da Formação Geral Básica. Para Frigotto (2009), uma formação geral básica inserida no processo educativo dos sujeitos, torna-se imprescindível a apropriação do conhecimento destinado a contribuir para a emancipação. Assim, não se trata de um conhecimento superficial, elementar, visto que a Base, é o alicerce que dará a devida sustentabilidade teórica para a reflexão na e sobre a prática.

Ainda que o DCEPA justifique a possibilidade de inserção de “Temas Filosóficos” no segundo núcleo do currículo, direcionado à Formação Para o Mundo do Trabalho, no entanto, é possível identificar o esvaziamento da disciplina Filosofia, e sua contribuição no processo formativo humano. Assim, Frigotto (2009) considera que a educação promovida

sob a perspectiva do modo de produção acumulador, objetiva tornar o sujeito refém das condições de precariedade destinadas à produção da vida material.

É possível identificar a que lógica e interesses, o DCEPA está a serviço, ao restringir a disciplina Filosofia na formação de adolescentes, jovens e adultos, sob o discurso da inovação e da adequação do ensino, as novas perspectivas e exigências que a sociedade almeja, para a inserção ao mundo do trabalho. O esvaziamento da formação crítica dos sujeitos, amplia as perspectivas de exacerbação da desigualdade construída historicamente no Estado do Pará, por meio de um currículo escolar que alinha a qualificação da força de trabalho em conformidade com as demandas da produção mercantil.

> o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade). As circunstâncias históricas permanecem sob o jugo da cisão do gênero humano em classes sociais. As relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a mercadoria força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego – compra e venda de força de trabalho (FRIGOTTO, 2009, p.72).

A formação integral se volta à construção do sujeito que exercita o senso crítico, fundamentado teoricamente, para ler a realidade e buscar a transformação, logo, requer conteúdos significativos e articulados, e de acordo com Saviani (2015), a classe trabalhadora, destituída da oportunidade de acesso aos bens culturais, segrega-se do direito humano à educação de qualidade, pois dessa forma é possível transformar a sua realidade e vir a ocupar os espaços de poder.

O Documento Curricular do Estado do Pará, ainda que advogue uma perspectiva libertadora, progressista, está eivado de contradições teóricas e epistemológicas, visto que faz a crítica ao pensamento neoliberal, as recomendações prescritas pelos organismos internacionais em relação aos destinos dos sujeitos, porém não promove a ruptura com a lógica formativa do Capital Humano[2], e isso torna o ensino da disciplina Filosofia mera alegoria disciplinar no currículo.

> Buscando romper com a perspectiva historicamente instaurada no Ensino Médio, a partir da dimensão socioeconômica neoliberal, que reduz a formação do jovem exclusivamente aos conteúdos voltados a lógica do capital, aos exames de acesso à Educação Superior e a racionalidade instrumental para o mercado de trabalho centrada em competências para empregabilidade, deve-se pensar para além desse panorama, buscando superar as lacunas desta etapa da educação básica com vistas à construção de uma concepção de Ensino Médio mediante a uma formação humana integral do indivíduo, tendo os jovens como sujeitos históricos e protagonistas, a partir de um currículo integrado entre o intelectual e o técnico-profissional (PARÁ, 2021, p.61).

Ainda que, do ponto de vista retórico, o texto do DCEPA manifeste oposição ao modelo

2 Viana e Lima (2010, p. 137-148), analisaram os principais elementos da capital humano e sua influência no crescimento econômico.

educacional neoliberal, cujo objetivo é a formação Capital Humano, e as recomendações dos organismos internacionais, em especial, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, no entanto, o supracitado documento não promove a ruptura com a fragmentação do ensino, tampouco investe no currículo alinhado aos interesses das classes populares, principais, frequentadores da escola pública.

Nessa perspectiva, Ferreti (2018) percebeu que a reforma do ensino médio esteve vinculada aos interesses do Capital, destinado a formação de um novo perfil de trabalhador, destituído da habilidade de reflexão sobre a sua condição de exploração. Assim, o ensino da Filosofia, tende a adequar-se às novas lógicas requeridas pelas relações de poder e o mundo do trabalho, assumindo um caráter informativo no currículo escolar de nível médio.

> No que se refere à reforma trabalhista, instituída pela Lei 13.467, suas relações com a Lei 13.415 tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores (FERRETI, 2018, p.36).

O alinhamento proposto na reforma do ensino médio, convergem com os interesses do empresariado, por intermédio de uma organização curricular esvaziada de fundamentação teórica suficiente para questionar o quadro ampliado de desigualdade social produzido por um modo de produção, que destitui o pleno sentido do trabalho na perspectiva de princípio educativo. Desse modo, o ensino de Filosofia tende a romper com a prática crítica e reflexiva na formação dos educandos, e tornando “natural”, as novas modalidades de contrato de trabalho, dentre estas o trabalho temporário, intermitente, voluntariado e outras.

> E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (FRIGOTTO & MOTTA, 2017, p. 357-358).

As categorias conceituais que fundamentam a proposta curricular visando a Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará, se contradizem tanto em relação aos objetivos que se pretendem ser alcançados com a escolarização básica dos sujeitos, quanto a realidade descrita na rede estadual de ensino, em que o ensino de Filosofia se restringe ao núcleo de formação geral, destituído de sentido e significado para a formação integral dos educandos. O referido documento alinhado as recomendações da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, advoga conteúdos mínimos, articulados às tendências prescritas nas relações de trabalho.

| CATEGORIAS | DEFINIÇÃO |
|---|---|
| TRABALHO | [...] a compreensão do trabalho como princípio educativo. Esse princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das letras e das artes. [...] Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando à superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária. [...] é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao "aprender trabalhando" ou ao "trabalhar aprendendo". Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que por meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação [...]. Deste modo, é preciso que o currículo contribua para a compreensão dos dois sentidos do trabalho como princípio educativo: o histórico e o ontológico. O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas [servil/feudal, escravo, assalariado]. O trabalho é princípio educativo em seu sentido ontológico ou ontocriativo ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (BRASIL, 2013, p. 36-39). |
| HEGEMONIA | O conceito de hegemonia na perspectiva gramsciana tem relação com a compreensão dos termos dirigente e dominado e como as classes se organizam no sistema de produção capitalista. Para o autor, "[...]uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser 'dirigente' (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também 'dirigente'" (COSPITO, 2004). Assim, no contexto do currículo esta categoria ajuda na compreensão de como a relação hegemônica de poder dos grupos dominantes influenciam na organização curricular para atender aos interesses privados desses grupos, e a necessidade de se pensar projetos históricos contra-hegemônicos, fruto das lutas dos grupos sociais que organizam a escola básica. |
| OMNILATERALIDADE | A omnilateralidade diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas (BRASIL, 2013, p. 34). |
| EDUCAÇÃO UNITÁRIA | Concepção de educação que visa "[...] superar a dualidade presente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre 'cultura e trabalho', fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, 'da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho' (CURY, 1991, apud BRASIL, 2013, p. 23). Essa concepção pressupõe ainda a necessidade de processos indissociáveis entre teoria-prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual/industrial. |

| | |
|---|---|
| CONSCIENTIZAÇÃO | "Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. Já a tomada de consciência, ou 'prise de conscience', expressão muito utilizada por Jean Piaget, é uma etapa da conscientização, mas não é a conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não (GADOTTI, 2016, p. 15, grifos do autor), portanto, " a conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la (GADOTTI, 2016, p. 17). |
| DIÁLOGO/ PROBLEMATIZAÇÃO | "A educação problematizadora [ou dialógica] parte da superação da contradição entre educador-educando, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação pedagógica indispensável ao conhecimento dos sujeitos em torno do mesmo objeto cognoscível" (OLIVEIRA, 2006, p. 98). Assim, "o diálogo em Freire (1980a, p. 78) adquire uma conotação existencial e política, na medida em que possibilita ao professor(a) e ao aluno(a) serem sujeitos não só do conhecimento, mas da história e da cultura, capazes de compreenderem a realidade, problematizá-la e modificá-la (OLIVEIRA, 2006, p. 119), portanto, "o método dialógico, o de 'intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo', torna-se, também, o meio de articulação entre o saber cotidiano, experiencial de vida com o saber erudito, sistematizado e rigoroso (OLIVEIRA, 2006, p. 120) e é neste sentido que, "a educação é compreendida como comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento (OLIVEIRA, 2006, p. 122). |
| TEORIA/PRÁTICA | "[...]A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional" (FROSINI), assim a relação teoria-prática, enquanto uma unidade, possibilita a construção de uma reflexão crítica sobre a realidade de modo que os fenômenos da natureza, da sociedade e da linguagem (objetos de conhecimento) possam ser compreendidos em sua complexidade, totalidade e contradições e isso pressupõe uma concepção curricular que considere a indissociabilidade entre ensino-pesquisa |
| EDUCAÇÃO COMO SITUAÇÃO GNOSIOLÓGICA | É a concepção de educação que a considera como um processo constante de produção do conhecimento. Na perspectiva freireana, essa concepção compreende os processos de "ensinar, aprender e pesquisar" como elementos que unificam os dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico" (FREIRE, 2004, p. 28). "A educação se apresenta como situação gnosiológica e prática da liberdade, na qual os sujeitos, mediatizados pelo mundo, conhecem e comunicam-se sobre a realidade conhecida, a educação tem um caráter libertador porque pressupõe a libertação do ser humano, enquanto sujeito, da adaptação, da alienação, em relação ao conhecimento e à história" (OLIVEIRA, 2006, p. 122). |

Quadro 1: Categorias conceituais da Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará (2021).

Apesar de se apresentar uma pseudo proposta progressista no Documento Curricular do Estado do Pará, no entanto, devido as limitações sugeridas para a produção deste artigo, enumeramos apenas as categorias, trabalho, hegemonia, escola unitária,

para análise dos aspectos epistemológicos que supostamente fundamentam o DCEPA, enquanto proposição de uma Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará.

Em relação à categoria trabalho, é possível constatar a divergência epistemológica no referido documento, a partir da perspectiva que se aponta quanto à valorização do tecnicismo no processo formativo de adolescentes, jovens e adultos, por intermédio de Itinerários Formativos vinculados à educação técnica e profissional, isenta da devida criticidade e a reflexão sobre o trabalho enquanto princípio educativo.

O documento curricular que orienta a organização do novo ensino médio na rede estadual de ensino paraense, alinha-se na perspectiva das competências e habilidades, vinculadas à teoria do Capital Humano, em que a formação para o mundo do trabalho, esvazia-se da reflexão quanto às diferentes modalidades de relações de trabalho que se apresentam a partir da reforma trabalhista implantada no Brasil em 2019.

Frigotto (2014, p.4), evidenciou que "o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social", logo, não se relaciona ao emprego, ao vínculo laboral, seja ele formal, informal, intermitente, ou outras modalidades que o modo de produção capitalista oferta. Em oposição a tal lógica, "*é a atividade* fundamental pela qual o ser humano se humaniza". Portanto, a visão fragmentada de sujeito prescrita no DCEPA, concebe o trabalho sob a perspectiva do utilitarismo burguês, e restringe-se o debate da categoria social trabalho no ensino de Filosofia.

Quanto à categoria hegemonia, apesar do DCEPA se apropriar do pensamento de Antônio Gramsci, o supracitado documento omite qualquer possibilidade de construção de propostas curriculares alternativas, conexas às diversas singularidades de produção da vida material nos territórios amazônicos, pois, a fundamentação que serve de referência para a organização do ensino, pauta-se na Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Do ponto de vista de Oliveira; Braga; Rizeck (2010, p.30), verifica-se que "hegemonia é consenso, e não coerção. Existe hegemonia quando indivíduos e grupos sociais aderem consensualmente a certos valores". Assim, é possível vislumbrar um consenso construído de forma velada na rede estadual de ensino da unidade federativa paraense, mediante a legitimação de um documento, isento de debates entre os sujeitos que protagonizam o ato educativo.

A organização do ensino na rede pública estadual paraense, omite a participação dos sujeitos na construção de propostas educativas oriundas de diferentes contextos socioculturais, mediante a supressão do processo de escolha de dirigentes escolares por meio de eleições diretas, dos grêmios estudantis, e a organização e funcionamento de Conselhos Escolares.

Para Oliveira, Braga; Rizeck (2010, p.30) *"*uma relação de hegemonia é estabelecida quando um conjunto de crenças e valores se enraíza no senso comum*"*, de modo que o exercício da democracia se esvazia do cotidiano escolar, e diante desse quadro, o ensino da Filosofia restrito ao núcleo de formação geral dos educandos, reduz consideravelmente

as expectativas para a formação do sujeito crítico.

A reflexão sobre o conceito de escola unitária aos moldes do pensamento gramsciano prescrito no Documento Curricular do Estado do Pará, encontra-se para além da exequibilidade de concretização na rede pública estadual paraense. É pertinente considerar que o Estado em sua versão neoliberal, ampliou as receitas públicas por intermédio das tributações, no entanto, reduziu drasticamente a efetivação de políticas sociais. Os reflexos da política econômica neoliberal, no Estado do Pará, em conformidade com os indicadores nacionais, persistem no cenário de evasão escolar no ensino médio acima de 20% (INEP, 2020).

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares [...] Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo o “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, [...] assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram – antes dos seis anos – muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar (GRAMSCI, 2004 p. 36-38).

O Documento Curricular do Estado do Pará, funde-se com as prescrições da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que preconiza conteúdos mínimos destinados a escolarização básica dos sujeitos, em sua maioria, vinculados as classes trabalhadoras, articulados a condições de infraestrutura escolar precária, condições inadequadas de trabalho aos profissionais da educação, desvalorização social da educação, induz a construção de um quadro de reprodução de desigualdade social.

O novo ensino médio, pautado na lógica das competências e habilidades, complementado por um viés tecnicista, restringe o desenvolvimento das potencialidades crítica e reflexiva, essenciais na formação de um sujeito politicamente comprometido com a transformação da realidade.

| CATEGORIA DE ÁREA | CAMPOS DE SABERES E PRÁTICAS DA FILOSOFIA |
| --- | --- |
| TEMPO E ESPAÇO | O mundo que habitamos é o espaço no qual colocamos em jogo o nosso próprio ser, isto é, não há nenhuma possibilidade de produzir conhecimento desde uma instância transcendente. Assim, o docente do campo de saberes e práticas de filosofia precisa evidenciar as nuances do pensamento e do projeto racional, posto que a partir delas foram construídas as diversas formas de conhecimento, desde os primórdios na Grécia Antiga até a contemporaneidade, fecundadas por inúmeras perspectivas (mitológica, teológica, filosófica, empírica, artística, e científica), as quais propiciaram, ao longo do tempo, o surgimento de diferentes experiências teóricas e práticas, inseridas em múltiplos contextos históricosociais e influenciadas por injunções político-econômicas, e a partir das quais, pode-se assentar as bases da teoria do conhecimento, da ontologia, da metafísica, da epistemologia, da ética, da política e da estética. Desse modo, o pensador docente precisa estar atento, para mostrar a seus estudantes que a categoria tempo e espaço determina a própria concepção de verdade ao longo da história e estão sempre presentes na produção conceitual. |
| TERRITÓRIO E FRONTEIRA | As categorias Território e Fronteira, no âmbito do conhecimento filosófico, estão presentes nas problematizações a respeito da luta pelo poder, isto é, no jogo político e no desvelamento de verdades, as quais são produto de intensas disputas, nas mais variadas esferas do conhecimento, as quais estabeleceram as fronteiras entre sujeito e objeto, Deus e homens, inteligível e sensível, cognoscível e incognoscível, ser e nada, entre outros maniqueísmos que preponderaram ao longo da história enquanto produto dessas relações de poder. Cabe a filosofia estabelecer o estudo do território enquanto processo dinâmico de territorialização e destorritorialização, contínuos e descontínuos do espaço, constituídos a partir do produto das relações de poder constituído no/com espaço, tanto de poder concreto como de poder simbólico (HAESBAERT, 2010). Com efeito, o docente deve problematizar a construção das noções de território e fronteira, de modo que o estudante possa transcender o seu próprio ambiente, e assim, gerar outras visões, que se conectam também com o campo da ética, da política, e da epistemologia, entre outros. |
| NATUREZA E CULTURA | O binômio Natureza e Cultura é de suma importância enquanto categoria voltada para o conhecimento filosófico, pois apenas por meio da tematização dos aspectos naturais e culturais do mundo, que se pode ir ao cerne da problemática acerca da complexidade das inter-relações do homem com o mundo. Desse modo, também se pode trazer à tona que a natureza compõe intrinsecamente a existência do homem no mundo. Mas, salvaguardando, que a mesma não pode ser compreendida enquanto mero utensílio do qual o homem pode usufruir ao seu bel prazer, e sim que precisa ser vista enquanto detentora de um lugar próprio no mundo, e não submetida à vontade humana. Com efeito, é preciso que o estudante perceba que a cultura é fruto da própria relação do homem com a natureza, e com a qual o mesmo constrói o seu mundo, dotandoo de sentido e significância, criando a sua própria existência ao habitá-lo, e, assim, se determinando enquanto sujeito humano, o qual se impõe por sua inteligência, acima de tudo e de todos. Assim, o saber filosófico deve revelar tais problematizações, permitindo que o discente desenvolva uma visão crítica acerca da apropriação do mundo e da natureza por parte do homem. |

| | |
|---|---|
| SOCIEDADE, INDIVÍDUO, IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE | Essa grande categoria é importantíssima para o campo de saberes e práticas do ensino de filosofia, pois permite que o docente problematize as questões relacionadas às representações e os movimentos sociais, bem como entender a sua formação enquanto um sujeito com suas especificidades, isto é, portador de características singulares e também coletivas, na medida em que é um cidadão marcado pela convivência na pólis. Assim, vislumbrar a formação identitária de seus estudantes para compreender profundamente suas raízes, e, criticamente, levá-los a desnaturalizar a construção de suas identidades, para, assim, desenvolver noções interculturais. Desse modo, o docente pode impulsionar também o debate em torno dos direitos humanos, para que os estudantes possam perceber que para além das determinações socioculturais, somos indivíduos, e que possuímos a capacidade de nos autodeterminar enquanto sujeitos do conhecimento que também respeitam as inúmeras identidades que compõe a Amazônia e o mundo como um todo. |
| ÉTICA, POLÍTICA E TRABALHO | O campo da ética e da política está embrionariamente vinculado desde o seu nascimento na Grécia Antiga, e compõe vastíssimas problematizações acerca dos problemas vivenciados pelo homem em suas múltiplas relações na pólis. Desse modo, a política é inerente ao viver humano, e assim como a ética, está dimensionada no âmbito da razão prática, e na mesma linha, a categoria trabalho é um desdobramento das duas anteriores, na medida em que a mesma está condicionada por ditames ético-políticos. No entanto, o trabalho também é um vetor transformador da existência humana e que precisa ser problematizado, pois todos, sem exceção, de uma forma ou outra, estão fadados a participar do mundo do trabalho. Portanto, é relevante refletir sobre o modo como o trabalho vem se desenvolvendo ao longo da história da nossa civilização, para que se possa, realmente, compreender e avaliar criticamente a partir de problematizações ético-políticas, se o trabalho, liberta ou oprime o homem em suas múltiplas dimensões. Com efeito, o docente de filosofia também pode problematizar o conceito de cidadania, para que os estudantes possam realmente exercer uma cidadania crítica e autônoma, compreendendo-se enquanto ator de um processo contínuo de construção e desconstrução e que deve se engajar em lutas para a melhoria de suas condições de trabalho. |

Quadro 2: Correlação entre as Categorias de Área e o Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Filosofia

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará.

Em relação a categoria Tempo e Espaço, é possível apontar limitações para a organização de uma proposta pedagógica vinculada ao ensino de Filosofia que oportunize aos docentes disponibilizar aos educandos os fundamentos que particularizam as diversas correntes do pensamento filosófico. Por outro lado, a organização curricular dispõe de carga horária reduzida para a disciplina, e de acordo com o Documento Curricular do Estado do Pará, a área de conhecimento Ciências Humanas, na qual a disciplina Filosofia está inserida, é ofertada apenas no Núcleo de Formação Geral do educando, ou seja, no primeiro ano; ainda que nos demais Itinerários Formativos, as Ciências Humanas sejam ofertadas, no entanto, a Filosofia recebe o status de "Temas", no currículo escolar.

É destacado no Documento Curricular do Estado do Pará, o ato de induzir os docentes para o desenvolvimento de uma prática educativa fundamentada no viés positivista, em que "o pensador docente precisa estar atento, para mostrar a seus estudantes que a

categoria tempo e espaço determina a própria concepção de verdade ao longo da história e estão sempre presentes na produção conceitual" (PARÁ, 2021), deslocando o valor do pensamento filosófico no processo de construção e constituição dos sujeitos, além de destituir da referida área de conhecimento o sentido do ato de filosofar.

> O conteúdo da filosofia é o filosofar. Este é entendido como exercício de pensamento cujas características são o pensar meditante, reflexivo, a busca, a admiração, o espanto, o diálogo, a escolha, o amor, a paixão, o diálogo consigo mesmo e com os autores ao longo da história da filosofia, a abertura, a suspeita, a crítica, a criação, o questionamento, a imaginação, o sonho, a desmistificação da realidade, o desvelamento da ideologia e do processo ideológico e de alienação, a responsabilidade ética, o compromisso, a criatividade. O filosofar, constituindo-se como conhecimento, ação, criação e pensamento, possibilita-nos a filosofia. Este processo reflexivo, crítico e criativo que, por assim dizer, se debruça sobre a realidade e sobre a explicação do mundo estabelece uma relação com o ensino (GHEDIN, 2008, p. 87-88).

O ensino de Filosofia na rede estadual do Pará, orientado segundo as recomendações da Base Nacional Curricular Comum, destitui-se da formação dos educandos o exercício crítico da realidade, e desenha uma tendência de um conhecimento irrelevante no percurso de escolarização básica dos educandos, onde a relação entre o cotidiano e o ato de filosofar, torna-se cada vez mais distante do chão da escola. Nessa linha analítica, Ghedin (2008), considera-se que a desconstrução das pseudoverdades que se manifestam no percurso do senso comum, torna-se objeto significativo de problematizações e debates na prática educativa, com a finalidade de instigar os educandos a construir a atitude filosófica e produzir um conhecimento da realidade por meio da investigação.

A unidade federativa paraense produziu historicamente um quadro de conflitos agrários[3], trabalho sob condições análogas de escravidão[4], dentre outros fenômenos sociais, que se omitem no Documento Curricular do Estado do Pará, como se eles não interferissem no percurso educacional dos sujeitos. A reflexão sobre as contradições descritas no contexto amazônico paraense desconsideradas no debate sobre os desdobramentos que elas causam no percurso de escolarização dos sujeitos, e de acordo com os indicadores nacionais, o abandono e a evasão escolar no ensino médio na rede pública paraense ultrapassam o percentual de 20% (INEP, 2020), e esse cenário não é produzido por obra da natureza, uma vez que:

> sobretudo a partir da década de 1960, a Amazônia passa a viver a tensão de territorialidades derivada de dois padrões sociogeográficos em conflito, a saber: o padrão que se organizara ancestral-historicamente em torno dos rios-várzea-floresta e do "máximo controle de pisos ecológicos" do

3 Pará registra 300 conflitos agrários em 2020, aponta Comissão Pastoral da Terra. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2021/10/19/para-registra-300-conflitos-agrarios-em-2020-aponta-comissao-pastoral-da-terra.ghtml. Acesso em: 25 ago. 2022.

4 Mais de 13 mil pessoas: Pará é o estado que mais resgatou trabalhadores escravizados em 15 anos. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/11/03/mais-de-13-mil-pessoas-para-e-o-estado-que-mais-resgatou-trabalhadores-escravizados-em-15-anos. Acesso em: 25 ago. 2022.

> mundo andino-amazônico se vê subordinado por outro padrão que passa a se organizar em torno das estradas-terra firme, explorando seu solo e seu subsolo, destruindo seus bosques e várzeas e barrando seus rios com todos os efeitos danosos que daí emanam, entre eles, a poluição de suas águas e a queda da piscosidade e, assim, da oferta de proteína tradicional de seus povos (GONÇALVES, 2018, p.45).

A autonomia pedagógica para promover o ensino de Filosofia em níveis de qualidade destinada à formação dos sujeitos para compreensão das diferentes realidades que se desenham no contexto amazônico paraense, implica na superação da lógica curricular fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista, caricaturada por intermédio das competências e habilidades, destinadas a formação do Capital Humano.

Para Candau (2010), contextualizar o ensino por meio da articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos sujeitos, é um processo que percorre a prática docente mediante a utilização dos saberes oriundos da prática educativa, como também, da militância política e das concepções de mundo, de homem e de sociedade, que os docentes incorporam em seus fazeres pedagógicos. Diante de tal observação, diz-se que:

> O professor de filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar sua prática e na prática dos alunos. Vai ensinar tudo isso sem dar fórmulas a serem apenas reproduzidas (ASPIS, 2004, p 311).

Conceber um currículo destinado a promover a Formação Geral Básica e a Formação Para o Mundo do Trabalho, assumindo o caráter fragmentado do processo de formação dos sujeitos, relacionando o ensino a uma concepção matricial, em que as diferentes áreas de conhecimento com seus respectivos campos de saberes se agrupam, porém, sem dialogar entre si, reforça a lógica da formação do Capital Humano, sob as recomendações requeridas pelo modo de produção e as relações de trabalho vigentes.

| **Nucleação** | | | **1º Ano do Ensino Médio** | | **2º Ano do Ensino Médio** | | **3º Ano do Ensino Médio** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Formação Geral Básica | Area de Conhecimento | Campos de Saberes e Prática | 1º Semestre | 2º Semestre | 1º Semestre | 2º Semestre | 1º Semestre | 2º Semestre |
| | Ciências Humanas | Filosofia | CH (20) | CH (20) | CH (20) | CH (20) | CH (20) | CH (20) |
| Formação Para o Mundo do Trabalho | ITINERÂNCIAS | | | | | | | |
| | Projetos Integrados de Ensino – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | | CH (40) | CH (40) | | | | |

Quadro 3: O campo de saberes da Filosofia na matriz curricular do novo ensino médio no Pará

Fonte: quadro adaptado do MEMO CIRCULAR Nº045/2022-GABSAEN/SEDUC.

A fragmentação na organização do trabalho pedagógico delineado por um desenho curricular que não consegue promover a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, inviabiliza qualquer possibilidade de formação do educando crítico e problematizador idealizado nas diretrizes curriculares da rede pública estadual paraense. A diminuta carga horária destinada ao ensino da Filosofia, restringe o trabalho docente por uma hora semanal para contribuir com a formação geral básica dos educandos.

Adentrando-se a análise da matriz curricular, na Formação Para o Mundo do Trabalho, as áreas de conhecimento das Ciências Humanas entram num campo de disputa por uma carga horária de quarenta horas semestrais, e assim, pressupõe-se que a Filosofia ocupe dez horas no currículo.

A área de conhecimento das Ciências Humanas, conforme descrito no Memorando Circular nº 045/2022 – GABSAEN/SEDUC, alcança níveis de precarização do trabalho docente, anunciado desde os primeiros movimentos de reforma do ensino médio no Brasil, com consequências danosas, tanto para os educandos quanto aos educadores. A precarização da escolarização pública é descrita em elevadas proporções, a seguir:

> Quatro são as situações em que o trabalho docente é afetado pela flexibilização quantitativa externa. A primeira diz respeito à exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, conforme o §2º do artigo 35-A da Lei 13.415. Tal exclusão representa uma forma de flexibilização quantitativa na medida em que restringe o mercado de trabalho para professores que atuam nessas disciplinas. Por outro lado, a definição fluida do que seriam os "estudos e práticas", conforme a manifestação de Maria Helena Guimarães de Castro, pode conduzir à precarização tanto das oportunidades de trabalho como de sua natureza. A segunda refere-se à possibilidade de diminuição da oferta de postos de trabalho por meio da instituição dos itinerários formativos, conforme os incisos de I a V do art. 36, na medida em que cada escola de Ensino Médio, nos diferentes estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei. A terceira situação remete ao caso específico do itinerário "formação técnica e profissional". Institui-se aqui, conforme o inciso IV introduzido pela Lei no artigo 61 da LDB 9394/1996, a possibilidade de que postos de trabalho possam ser ocupados, por "profissionais detentores de notório saber", o que representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados. [...] A quarta situação volta-se para uma dimensão do trabalho docente que pode ser considerada positiva sob um aspecto e negativa sob outro. É positiva a mudança no artigo 318 da CLT, proposta no art. 8º da Lei 13.415, que permite ao professor lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno. Tal mudança visa, aparentemente, a possibilidade de instituição da escola de tempo integral e a alocação do professor a uma única escola, com tempo suficiente para atender os alunos dentro e fora da sala de aula e para reunir-se com colegas afim de promover a integração entre as diferentes disciplinas. No entanto, se tal procedimento se transformar apenas na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho (FERRETI, 2018, p.37-38).

A precarização da oferta do novo ensino médio, é um fato descrito nos documentos

oficiais da rede pública estadual de ensino paraense, especialmente, por não promover a ruptura com a lógica prescrita na Lei nº 13.415 que deliberou pela reforma do ensino médio visando atender solicitações do empresariado brasileiro. A esse respeito, Gonçalves (2018), verificou que o Estado do Pará abriga um dos maiores níveis de contradições sociais da Federação, de um lado uma das maiores concentrações de renda, e de outro, problemas fundiários, que resultam em sucessivos conflitos agrários, além da reprodução da lógica econômica extrativista, que culmina com o brado de revolta "ninguém nos leva a sério, só o nosso minério" (grupo musical Mosaico de Ravena).

## 4 | CONCLUSÃO

O ensino de Filosofia prescrito no Documento Curricular do Estado do Pará, corroborado com as deliberações contidas no Memorando Circular nº 045/2022 -GABSAEN/SEDUC-PA, obedece às recomendações dos organismos internacionais e seus desdobramentos na Lei 13.415/2017, que precariza a oferta do ensino médio, com a finalidade de precarizar a formação de recursos humanos, com competências e habilidades mínimas para o acesso ao mundo do trabalho por meio de inúmeras modalidades de vínculos laborais.

Em meio a esse quadro caótico, o ensino de Filosofia no denominado "Novo Ensino Médio", sucumbe à tendência de "temas complementares" no percurso de escolarização dos educandos, destituído da fundamentação teórica e epistemológica, suficientemente necessária para promover a formação do sujeito crítico, capaz de apropriar-se do conhecimento para leitura do mundo e dos cenários que se apresentam.

Além disso, o ensino de Filosofia encontra limitações de carga horária prescrita na matriz curricular do ensino médio na rede de ensino estadual paraense, tanto no núcleo de formação geral básica, quanto no núcleo de formação para o mundo do trabalho, e compromete de forma significativa alguma alternativa de construção de proposta pedagógica destinada a superação do caráter informativo a que se reduz.

Assevera-se, pois, que o ensino de Filosofia a partir das condições em que se apresentam nos documentos oficiais para a oferta no processo de escolarização básica dos sujeitos vinculados à rede pública estadual do Pará, prescrito no "Novo Ensino Médio", diverge da afirmativa enunciada pela representante titular da mantenedora de ensino público estadual de que "espera-se que a partir desta importante iniciativa, possamos juntos reescrever um capítulo diferenciado da história do ensino médio paraense"!

## REFERÊNCIAS


ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

BRAGA, Lélio Favacho & SEVERINO, Antônio Joaquim. **Reflexões sobre o personalismo em Emmanuel Mounier**. João Pessoa. UFPB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. São Paulo: Cortez, 2010.

ESPÍRITO SANTO FILHO, Edson do; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o ensino médio no brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i2.33157. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157. Acesso em: 28 ago. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.  Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Estudos Avançados**. Campinas, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, Suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – enxertos**. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc= s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjUaaXpdn5AhXDCdQKHQYPA1cQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fpt.slideshare.net%2Fcilmaracristinadossantos%2Fo-trabalho-como-princpio-educativo-no-projeto-frigotto&usg=AOvVaw2dM5oUAE_9zo4OWot8MLau. Capturado em: 21/08/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio & MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2022.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2000.

GALLO, Sílvio. Chegou a hora da Filosofia. **Revista Educação**. Ano 10 – n. 116, Editora Segmento. 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia**: encruzilhada civilizatória Tensões territoriais em curso. IPDRS - Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica. La Paz, 2018.

MARX. Karl. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. - São Paulo: Boitempo, 2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA**. Belém, 2021.

PARÁ. Secretaria Adjunta de Ensino. **Memorando Circular nº 045/2022 – GABSAEN/SEDUC**. Belém, 2022.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. **As fontes documentais: o entrelaçamento dos vestígios na produção da história educativa**. 2008. Disponível em http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/1.fontes.categorias e metodos de pesquisa em historia da educação/8.luiz%20miguel%20galvao%20queiroz.pdf: acesso em 23/08/2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera. Capital humano e crescimento econômico. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2022.

# METODOLOGÍA DE CONSENSO DE LAS FUERZAS VIVAS DEL TERRITORIO PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN REPÚBLICA DOMINICANA

*Data de submissão: 20/10/2022* *Data de aceite: 01/11/2022*

**Raykenler Yzquierdo Herrera**
Universidad Central del Este
San Pedro de Macorís, República Dominicana
https://orcid.org/0000-0002-1164-3971

**Cristina Molina**
Universidad Central del Este
San Pedro de Macorís, República Dominicana

**RESUMEN:** A raíz de la pandemia por el Covid-19, las instituciones educativas de todo el mundo se han visto obligadas a utilizar la modalidad virtual en la enseñanza. Aun cuando, se puede considerar que se ha realizado un considerable esfuerzo para cumplir las exigencias de los planes de estudio, los resultados no son los deseados. La presente investigación se realiza como parte del proyecto "Programa de apoyo a la digitalización de la educación en la República Dominicana mediante la eficiencia en la gestión logística para asegurar el manejo y la distribución adecuada de los equipos necesarios para el fomento de las tecnologías de la información y comunicación". El cual procura mejorar la calidad y la efectividad de la educación virtual. En correspondencia, se proyecta la articulación del apoyo de las fuerzas vivas de la comunidad y la adecuada gestión de los recursos digitales. Se propone entonces el diseño y aplicación de una propuesta de metodológica de consenso de las fuerzas vivas del territorio. La metodología propuesta tiene el propósito de articular a los diferentes actores y sectores, para poder así, construir soluciones consensuadas que impacten directamente en las condiciones de la educación en República Dominicana. Como parte de los resultados de su aplicación de la metodología propuesta, se evidencia la generación de consenso entre las fuerzas vivas de los dos territorios implicados, la identificación de las principales problemáticas en el contexto de la educación y una serie de soluciones que nacen desde la contribución de la comunidad.

**PALABRAS CLAVE:** Cohesión social, educación virtual.

## CONSENSUS METHODOLOGY OF THE LIVING FORCES OF THE TERRITORY FOR THE IMPROVEMENT OF EDUCATION IN DOMINICAN REPUBLIC

**ABSTRACT:** As a result of the Covid-19 pandemic, educational institutions around the world have been forced to use the virtual modality in teaching. Even when it can be considered that a considerable effort has been made to meet the demands of the study plans, the results are not the desired ones. This research is carried out as part of the project "Support program for the digitization of education in the Dominican Republic through efficiency in logistics management to ensure the proper handling and distribution of the necessary equipment for the promotion of information technologies. Information and communication". Which seeks to improve the quality and effectiveness of virtual education. Correspondingly, the articulation of the support of the living forces of the community and the adequate management of digital resources is projected. The design and application of a consensus methodological proposal of the living forces of the territory is then proposed. The proposed methodology has the purpose of articulating the different actors and sectors, to build consensual solutions that directly impact the conditions of education in the Dominican Republic. As part of the results of its application of the proposed methodology, the generation of consensus between the active forces of the two territories involved, the identification of the main problems in the context of education and a series of solutions that are born from the community contribution.

**KEYWORDS:** Social cohesion, virtual education.

## 1 I INTRODUCCIÓN

La situación creada a nivel mundial por el COVID 19 ha afectado no solo la salud y la economía, sino también, la educación de millones de niños, adolescentes e incluso adultos cuyo acceso a la enseñanza se ha visto interrumpido en el logro de sus propósitos. Frente a esta realidad, los sistemas educativos se han visto en la necesidad de hacer un cambio de una educación completamente presencial a una educación virtual y a distancia (Fernández, 2020) (Copertari, 2020) (Izquierdo-Álvarez, 2021).

Muchos han sido los docentes que han buscado mecanismos mediante el uso de diferentes canales de comunicación virtuales para dar continuidad al desarrollo curricular. A pesar de los esfuerzos realizados, de manera integral por el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), muchos niños no han podido acceder a la enseñanza de la forma deseada, encontrándose razones en la falta de conectividad, ausencia de dispositivos electrónicos o materiales de estudio, tiempo disponible para el estudio, apoyo de los padres o tutores, efectividad en las metodologías empleadas, entre otras (Red Actúa, 2020).

En este contexto, el proyecto de "Programa de apoyo a la digitalización de la educación en la República Dominicana mediante la eficiencia en la gestión logística para asegurar el manejo y la distribución adecuada de los equipos necesarios para el fomento de las tecnologías de la información y comunicación" procura mejorar la calidad y la efectividad de la educación virtual. En correspondencia, se proyecta la articulación del apoyo de las

fuerzas vivas de la comunidad y la adecuada gestión de los recursos digitales.

Como parte de esta investigación se diseña y ejecuta una propuesta de Metodológica de consenso de las fuerzas vivas del territorio. La metodología propuesta tiene el propósito de articular a los diferentes actores y sectores, para poder así, construir soluciones consensuadas que impacten directamente en las condiciones de la educación en República Dominicana.

## 2 I DESARROLLO

### 2.1 Metodología

Buscar el consenso de las fuerzas del territorio para identificar, de manera oportuna, los problemas existentes con la educación y sus posibles soluciones requiere, de un guía y enfoque claro. En correspondencia, se describe la propuesta: Metodología de consenso de las fuerzas vivas del territorio.

La propuesta metodológica se sustenta en el uso de estrategias participativas, con miras a lograr la articulación de los diferentes actores y sectores que inciden directa, e indirectamente en la educación, para poder así, construir soluciones consensuadas.

Hay que puntualizar que, las metodologías participativas constituyen una amplia gama de metodologías derivadas del campo de las ciencias sociales. Estas incluyen métodos, procedimientos, técnicas y formas de actuación que conllevan el análisis, la reflexión y la búsqueda de soluciones desde la perspectiva de diferentes actores, quienes trabajan juntos para el logro de un objetivo común. Este tipo de construcción social basada en la participación se sustenta en los enfoques de las teorías críticas, los métodos cooperativos, las teorías dialógicas, comunicacionales y la teoría de la complejidad, la investigación acción, entre otras. Las metodologías participativas sustentan la idea de los que, los procesos de cambio se construyen de abajo para arriba, con el compromiso de todos, compartiendo el liderazgo en cooperación y a través de la acción- reflexión.

Entre los aspectos que caracteriza la metodología de articulación propuesta se encuentran: la cooperación entre todos los sectores y actores; la búsqueda de propósitos comunes; la construcción de consensos a través del diálogo y el respecto a las diferencias; la actividad dialógica donde todos tienen algo que aprender y que enseñar; se manejan las diferencias en un clima de cooperación y respeto a la diversidad; se distribuyen las tareas de manera equitativa, se comparten liderazgo y todos son responsables por el avance del programa; se generan procesos posibles de sostener en el tiempo, lo cual asegura la continuidad.

La metodología se concretizará a través de varios espacios de consultas y diálogos, destinados a la reflexión y a la búsqueda de soluciones, para así, mejorar la enseñanza, los aprendizajes y la gestión de los centros educativos. También se busca la creación de

contextos apropiados de aprendizaje por la vía digital. Se considera necesario promover una actitud proactiva en la comunidad y, específicamente, en las familias de los estudiantes.

En correspondencia, se conciben a los participantes como agentes activos y se promueve la integración de todos. Este tipo de metodologías contribuye a la inclusión de todos, y son favorables a la hora de introducir procesos de cambios. Se basa en la interacción, la comunicación dialógica y en, las fuerzas creativas de las personas y los grupos.

Como principio se busca comprender cómo participan las personas, cómo se implican a través de la reflexión conjunta y cómo pueden aportar soluciones.

Con la ejecución de esta estrategia de cohesión social se procura:

1. Tener un diagnóstico claro de la situación de la digitalización en cada distrito, sus fortalezas y debilidades.
2. Identificar necesidades y mecanismos para analizar la realidad y sugerir soluciones.
3. Identificar los recursos con los que cuenta la comunidad y la disposición de las personas para cooperar con la mejora de la educación.
4. Articular espacios de cooperación y participación a través de los diferentes tipos de mesas de trabajo propuestas.
5. Crear un mapa progresivo de actores de la sociedad que aporten al desarrollo de la estrategia de cohesión de espacios públicos, privados y de sectores comunitarios en disposición de colaborar.

## 2.2 Componentes de la metodología propuesta

### *2.2.1 Acción diagnóstica*

Como punto de partida de la propuesta se diseña un ejercicio de diagnóstico participativo. Este pretende dar a conocer y analizar la situación actual, comprender su naturaleza, sus necesidades y poder pasar, de una situación inicial a una deseada, es decir, a una realidad mejorada. La Figura 1 ilustra la idea expresada.

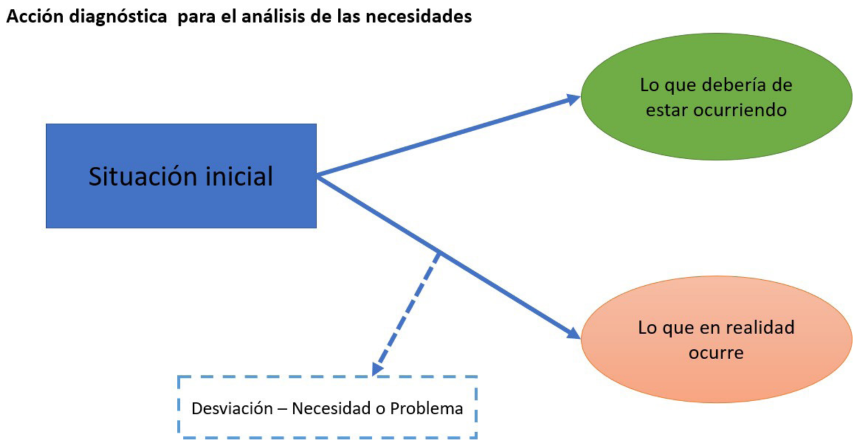



Figura 1. Acción diagnóstica.

Fuente: (Campanero, 2018).

Se entiende el diagnóstico participativo como "un proceso que permite identificar los problemas que afectan a la población de una realidad que se quiere intervenir en un momento determinando con la participación de los ciudadanos y comunidades organizadas" (Galíndez, 2011).

Utiliza como herramientas: Técnicas de observación, diálogos, dinámicas de grupos, grupos de trabajo, lluvia de ideas, reuniones con la comunidad, matriz FODA, entre otras (Galíndez, 2011).

### *2.2.2 Estructura de articulación*

Para el desarrollo de la estrategia de cohesión social se considera el Distrito Educativo como el eje articulador de las intervenciones del proyecto, ya que es la estructura a partir de la cual se organizan las acciones educativas en una zona determinada. El distrito acoge a un grupo variable de centros educativos siendo la instancia que traza las pautas a seguir en las escuelas en coordinación con la Dirección Regional de Educación.

En correspondencia con esta estructurade distritos educativos de un territorio, y como parte de la estrategia, se incorporan una serie de personas que se desempeñaran como coordinadores distritales. Estas personas son parte del equipo de la universidad que dirige el proceso y tienen como responsabilidad, la atención y coordinación de las acciones que se realizarán para cumplir con los propósitos del distrito que atienden.

Estos coordinadores tienen como tareas:

1. Organizar, planificar y compartir con los distritos las líneas de acción comprometidas en el proyecto, en estrecha articulación con la coordinación general.

2. Planificar junto al enlace distrital las diferentes mesas de trabajo, asegurando la participación y presencia de los convocados. Así mismo, organizar las agendas y

convocatorias.

3. Asegurar la recolección de informaciones, memorias, listas de asistencia y la aplicación de instrumentos requeridos en las mesas.

4. Realizar las reuniones de motivación y visitas necesarias en las diferentes etapas de desarrollo de la estrategia.

5. Planificar las actividades de terreno y estimular la participación de los convocados.

6. Recolectar las incidencias.

7. Canalizar las incidencias.

8. Reportar las posibles acciones que las incidencias desencadenen.

9. Realizar los cronogramas e informes periódicos de las actividades realizadas en articulación con la coordinación general.

Como mecanismo de articulación de la estrategia se definen como un aspecto crucial, las Mesas Técnicas. Se entienden las Mesas Técnicas como los espacios de trabajo para analizar, evaluar, proponer soluciones y canalizar incidencias con el consenso de todos los actores educativos y sociales. Estas Mesas Técnicas darán paso a planes de acción destinados a canalizar y proponer soluciones a las incidencias que se van detectando.

En cada encuentro se desarrolla una Agenda de Trabajo, con un tema central para analizar, se cuenta, además, con el listado de asistencia, los protocolos para las relatorías y un formulario de registro de incidencias diseñado para tales fines. El registro de incidencias se va mejorando en la medida en que avanza el trabajo de terreno.

Se han diseñado 4 tipos de espacios de consulta y trabajo:

1. Mesas Técnicas Distritales: Son espacios para realizar análisis, diagnósticos, reportes de incidencias y construcción de propuestas para nutrir los planes de acción. También, se puede producir la formulación de estrategias de trabajo, socialización de avances, retroalimentación y control de las acciones del programa. Incluye directores distritales, técnicos, coordinadoras, técnicos de áreas, representantes de la ADP y las APMAES, equipos de gestión, equipo técnico de la institución universitaria encargada, entre otros organismos de apoyo al centro educativo de la comunidad. Se propone realizar este tipo de encuentros cada 45 días en cada distrito educativo, aunque, esto puede variar de acuerdo con las necesidades del territorio.

2. Mesa Permanente de Trabajo de los Especialistas de la institución universitaria encargada (Grupo Crítico): Está conformada por la coordinación general, los coordinadores distritales y el personal de apoyo del proyecto. Tiene la función de diagnosticar, planificar, acompañar la ejecución, evaluar y dar seguimiento a las actividades que se van generando en la concreción de las acciones del proyecto.

A través de esta, se hace un balance de lo ejecutado, y se planifican nuevas intervenciones de acuerdo con las experiencias que se acumulan. Se realizan una vez a la semana o cada 15 días, dependiendo de la demanda del trabajo de campo.

3. Mesas de seguimiento por comisiones por distrito educativo: Estas incluyen actividades específicas para la toma de decisión que tengan que ver con el área de gestión educativa, curricular, así como con otras actividades vinculadas a la educación virtual y a distancia. Se realizan una vez a la semana o cada 15 días, dependiendo de la demanda del trabajo de campo.

4. Mesas técnicas abiertas provinciales: Es un espacio abierto de deliberación, cooperación y consenso con la participación de los actores sociales, educativos, empresariales, gobernadores, legisladores, organizaciones sociales, religiosas, de servicios, sindicatos, clubes, universidades y otros en capacidad de hacer su aporte a la educación de la comunidad. Esta tiene la finalidad de contribuir que el proyecto de digitalización y articulación social sea conocido y asumido por todos. Está pensada para realizarse una al inicio y otra al final del proyecto.

## 2.3 Mapa de actores

Dentro de una metodología orientada a crear consensos en un proyecto social, la creación de un Mapa de Actores sirve de mecanismo para ilustrar la forma en que avanza la integración de grupos, personas e instituciones en la medida en que la estrategia de cohesión social avanza. Tapella (2007) considera que “el análisis desde la perspectiva de los actores, así como la mirada sobre cómo los actores sociales se articulan, se relacionan y desenvuelven en un contexto dado, ha ganado importancia no sólo en los proyectos de desarrollo, sino también en los proyectos de investigación. El mapeo de actores claves (MAC) está siendo cada vez más utilizada como herramienta de diagnóstico y de gestión de proyectos (Tapella, 2007).

El Mapa de Actores se considera una técnica que busca identificar los actores claves de un sistema a los fines de analizar su influencia en una intervención social determinada. Identificar los posibles actores es muy útil ya que su aporte será determinante en el logro de los objetivos que se procuran conseguir. En correspondencia, se ha definido un esquema que se completa progresivamente en la medida en que el trabajo de cohesión social avanza en las comunidades. La figura 2 ilustra un pequeño ejemplo.

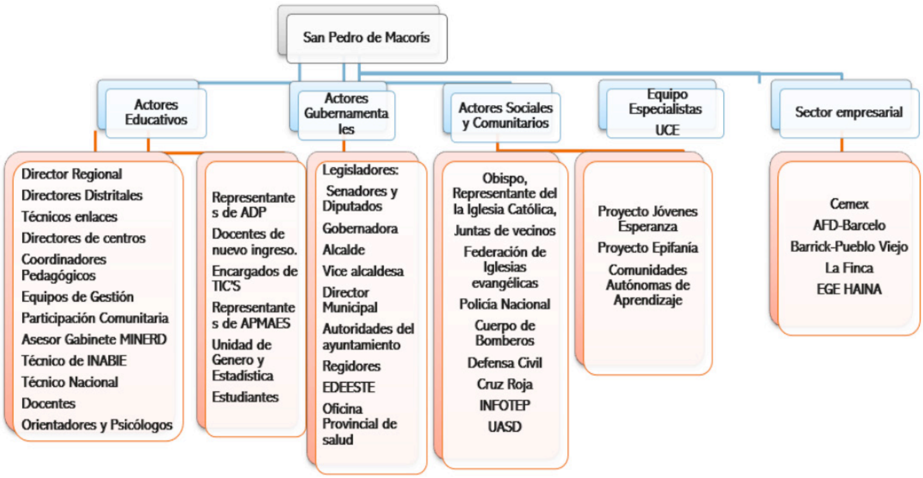



Figura 2. Ejemplo de un Mapa de Actores.

Fuente: Elaboración Propia.

## 2.4 Etapas en el proceso de cohesión social

Para lograr la adecuada ejecución de la metodología propuesta se ha diseñado una serie de etapas que integran y articulan todos los componentes descritos.

| Etapas | Acciones fundamentales |
|---|---|
| **Preparatoria** | -Formulación de la propuesta.<br>-Coordinación y primeros contactos deorganización.<br>-Identificación de fuentes de información.<br>-Crear la estructura y la logística.<br>-Conformar los equipos de trabajo y las vías decomunicación.<br>-Reuniones con los organismos de coordinación.<br>-Primeras visitas a los distritos.<br>-Revisión y ajuste del plan de acción. |
| **Sensibilización ydiagnóstico** | - Intercambios para conocer el proyecto, sus alcances y crear una actitud favorable frente almismo.<br>-Reuniones con miras a crear alianzasestratégicas.<br>-Diseño, elaboración y aplicación del diagnósticoen cada contexto en particular.<br>-Formación de las Mesas Técnicas como las estructuras de participación, planificación, socialización, retroalimentar y dar seguimiento alos planes de acción.<br>-Elaboración del primer informe del diagnóstico delcontexto.<br>- Elaboración de la primera versión del mapa deactores. |

| | |
|---|---|
| **Desarrollo actividades de terreno** | Reuniones de trabajo con:<br>- Director Regional.<br>- Directores Distritales.<br>- Técnicos.<br>- Directores de centros educativos.<br>- Coordinadoras Pedagógicas.<br>- Equipo de Gestión.<br>- Ejecución de mesas de trabajo por distritoseducativos.<br>- Ejecución de una Mesa Técnicas Provincial.<br>- Ejecución de una Mesa Técnica Abierta de todoslos actores de la comunidad.<br>- Acompañamientos en la acción a los equipos degestión (directores, coordinadoras pedagógicas).<br>- Articulación de las Orientadores y Psicólogos,Bibliotecarios, docentes por áreas. Encuentros de trabajo con las fuerzas vivas de lacomunidad. |

Tabla 1. Etapas del proceso de cohesión social.

Fuente: Elaboración propia.

## 3 I RESULTADOS

La metodología propuesta se aplica durante un periodo de un año, transitando progresivamente por cada una de las etapas definidas para la generación de cohesión social en torno al contexto educativo.

En cuanto a la extensión territorial, se abarcan las provincias de Hato Mayor del Rey y San Pedro de Macorís, República Dominicana. Las figuras 3 y 4 ilustran el contexto educativo para cada territorio abordado.

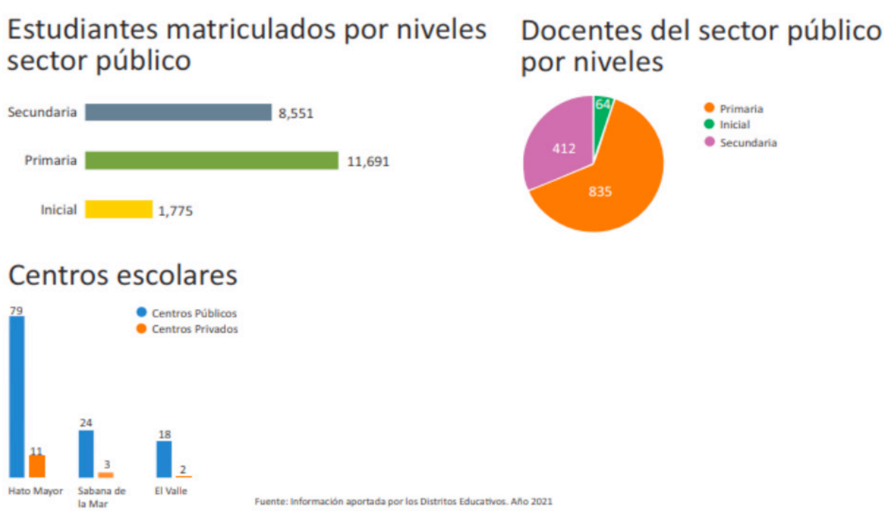



Figura 3. Situación de la educación en Hato Mayor del Rey, RD.

Fuente: Información brindada por los coordinadores de los distritos educativos de la provincia.

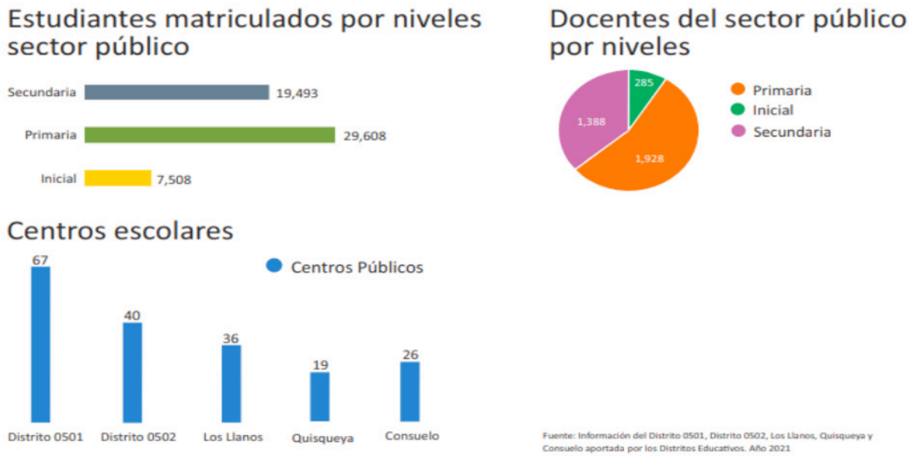



Figura 4. Situación de la educación en San Pedro de Macorís, RD.

Fuente: Información brindada por los coordinadores de los distritos educativos de la provincia.

Los resultados asociados a la realización de encuentros que generaron cohesion social se evidencian en la siguiente grafica para cada uno de los territorios.

| Síntesis estadística general 2021 | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Actores | | |
| **Distritos Educativos** | Mesas de Sensibilización y Socialización | Mesas Técnicas Con las fuerzas vivas | Mesas de seguimiento y Retroalimentación | Mesa de trabajo en comisiones | Número de participantes | Educativos | Guberna mentales | Comunitarios |
| **05-04 Hato Mayor** | 11 | 3 | 13 | 9 | 390 | 261 | 33 | 96 |
| **05-05 Sabana de la Mar** | 11 | 2 | 10 | 7 | 200 | 136 | 25 | 39 |
| **05-09 El Valle** | 12 | 3 | 10 | 7 | 225 | 133 | 41 | 51 |
| **Total** | **34** | **8** | **33** | **23** | **815** | **530** | **99** | **186** |

Tabla 2. Síntesis de las mesas de trabajo en la provincia de Hato Mayor del Rey.

Fuente: Elaboración propia.

| Síntesis estadística general de las mesas | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Actores | | |
| Distritos Educativos | Mesas de Sensibilización y Socialización | Mesas Técnicas Con las fuerzas vivas | Mesas de seguimiento y Retroalimentación | Mesas de trabajo en comisiones | Número de participantes | Educativos | Gubernamentales | Comunitarios |
| 05-01 San Pedro Este | 11 | 3 | 17 | 7 | 454 | 344 | 20 | 90 |
| 05-02 San Pedro Oeste | 11 | 3 | 17 | 7 | 454 | 344 | 20 | 90 |
| 05-06 Consuelo | 14 | 3 | 14 | 8 | 310 | 220 | 20 | 70 |
| 05-07 Los Llanos | 9 | 3 | 7 | 8 | 342 | 230 | 17 | 95 |
| 05-08 Quisqueya | 12 | 3 | 6 | 4 | 550 | 225 | 28 | 297 |
| Total | **57** | **15** | **61** | **34** | **2,110** | **1,363** | **105** | **642** |

Tabla 3. Síntesis de las mesas de trabajo en la provincia de San Pedro de Macorís.

Fuente: Elaboración propia.

Estos espacios permitieron consolidar, progresivamente, la cohesión social entorno a las problemáticas de la educación. No solo se identificaron más de 130 problemáticas entre los dos territorios abordados, sino que, el trabajo de las fuerzas vivas del territorio, al finalizar el año 2021, había identificado 34 soluciones. Dichas soluciones se materializaron con una coherente coordinación entre las fuerzas vivas del territorio y siguiendo, en muchos de los casos orientaciones metodológicas que llegaron de parte del equipo de coordinación del proyecto.

Entre las acciones que mayor impacto generó en los territorios estuvo la entrega de equipos tecnológicos (Tables y computadoras) a docentes y estudiantes del sector público. En este punto se articularon varios actores para lograr con efectividad la viabilidad de las entregas y posteriormente, el adecuado uso de dichos recursos tecnológicos.

Es necesario resaltar que los espacios de construcción de la cohesion social en el territorio tuvieron un impacto importante en la generacion de empatía entre los actores, así como, en el compromiso y responsabilidad social. Las 53 alianzas que se firmaron durante el periodo de estudio manifiestan el compromiso contraido entre las fuerzas vivas y la necesidad de continuidad de este tipo de acciones.

Como parte de todo el proceso se han reconocido una serie de lecciones aprendidas que se ilustran en la tabla 4.

| Núm. | Descripción de la lección aprendida |
|---|---|
| 01 | La creación de comisiones o equipos, integrados por los organismos de participación comunitaria, gubernamentales y educativos, contribuyen a la efectividad del proceso. |
| 02 | El trabajo colaborativo con los directores distritales, como base fundamental, contribuye al desarrollo y sostenibilidad del proyecto. |
| 03 | El trabajo en equipo con los técnicos enlace del distrito educativo, dan como resultado, el involucramiento de los restantes actores en el proceso. |
| 04 | La integración del técnico de participación comunitaria propicia la integración de los padres y amigos de la escuela. |
| 05 | Los encuentros con los líderes de Junta de Vecinos y Asuntos Comunitarios fomentan la identificación o canalización de las posibles soluciones. |
| 06 | El seguimiento y motivación por vía telefónica a los participantes en las Mesas Técnicas, genera interés en permanecer colaborando en la búsqueda de posibles soluciones de las incidencias identificadas. |
| 07 | La estandarización de las solicitudes de información, facilitan el proceso de recolección. |
| 08 | La gestión de las incidencias mediante el sistema tecnológico instaurado garantiza su sistematización, control y seguimiento, de manera simple y estandarizada. |
| 09 | Cuando se agotan procesos cuidadosos de sensibilización, articulación con los actores y todos tienen voz, voto y se sienten representados, las personas asumen el proyecto como algo suyo e importante. |
| 10 | Cuando se articulan voluntades, a través de las Mesas Técnicas se logra un compromiso donde todos son partes del proyecto, y esto es lo que hace posible la Cohesión Social. |
| 11 | La organización horizontal de las mesas técnicas da paso a una mirada generativa, constructiva y de contribución donde se sienten parte y actúan como entes activos, donde se planifica y retroalimenta de forma continua. |
| 12 | La articulación con otros programas como el de Epifanía y Jóvenes de Esperanza fue enriquecedora. |
| 13 | El sentido de agradecimiento que abre puertas derrumba resistencia en ese contacto de humano a humano, a través de la educación dialógica y la empatía. |
| 14 | La forma en que se organizó el equipo de coordinación general orientado técnicamente y conectado con un coordinador por cada distrito, el cual es enlace, dinamizador, planificador, promotor social que está trabajando continuamente en las comunidades dio resultados positivos. |
| 15 | 53 alianzas firmadas hasta el presente hablan de compromiso a nivel de actores gubernamentales, educativos, y comunitarios. |
| 16 | Sería muy beneficiosa una estrategia de continuidad. Los actores están organizados a la espera de poder seguir aportando a sus comunidades. |

Tabla 4. Síntesis de las lecciones aprendidas durante la ejecución del proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

## 4 I CONCLUSIONES

La pandemia de Covid-19 generó un impacto negativo en la educación de niños, adolescentes y adultos en República Dominicana. Múltiples fueron los esfuerzos del Ministerio de Educación de este país por tratar de llevar alcanzar un proceso docente educativo con la calidad necesaria, sin embargo, en cada territorio se evidencian una serie de carencias que impiden que la educación desde una modalidad virtual termine dando los frutos deseados.

El proyecto abordado como parte de esta investigación permitió, definir una metodología de consenso de las fuerzas vivas del territorio, que, de manera efectiva, generó las acciones necesarias para la identificación y solución de las problemáticas de cada comunidad, familia, centro educativo, docente y estudiante.

Las acciones emprendidas como consecuencia de una clara visión metodológica permitieron que, las diferentes fuerzas vivas del territorio se sentaran a dialogar de forma franca y comprometida. Se logra entonces, un diálogo que no distingue en jerarquías pero que tampoco evade responsabilidades.

La guía metodológica de surge en las universidades pueden contribuir al desarrollo territorial y generar un legado que se sistematice como práctica cotidiana en el análisis y solución de las problemáticas comunes.

## REFERENCIAS


Campanero, M. P. (2018). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa.* (Vol. 21). Narcea Ediciones.

Copertari, S. &. (2020). Entrevista: virtualización de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Científica Educ@ ção, 4(7)*, 891-895.

Fernández, M. H. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. Nexos. Distancia por tiempos. *Blog de educación*.

Galíndez, S. (2011). El diagnóstico participativoEl diagnóstico participativo : etapa fundamental para el desarrollo de los proyectos de servicio social comunitario. *Universidad Nacional experimental Simón Rodríguez . Núcleo Caonabo.*

Izquierdo-Álvarez, V. &.-L. (2021). Opportunities and Challenges of E-Learning in Spanish Institutions of Higher Education. *Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks* (págs. 112-127). IGI Global.

Red Actúa. (2020). *Segunda encuesta sobre el impacto socioeconómico de la COVID-19.* Santo Domingo, RD.

Tapella, E. (2007). El mapeo de Actores Claves, documento de trabajo del proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario". *Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).*

# O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Eliane Araujo Grippa**
Centro Universitário Vale do Cricaré
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/3855139221970724

**Adriele Soares**
Centro Universitário Vale do Cricaré
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/9281997301339723

**Maria Gabriela do Carmo Sobrosa**
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4124367303388585

**Claudiani Peçanha Silva**
Centro Universitário Vale do Cricaré
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4991963742412788

**Carla Corrêa Pacheco Gomes**
Centro Universitário Vale do Cricaré
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/8080845021011800

**RESUMO:** Trata-se de um artigo que busca apresentar o papel da escola na inclusão do aluno com deficiência, através de uma revisão de literatura. A educação inclusiva percorreu um longo caminho e passou por muitas lutas e fases para alcançar grandes mudanças e evoluções na história da educação, começando pelo que chamamos de deficiência e agora condições especiais. A matrícula escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é uma questão complexa na educação brasileira, um processo que deve evoluir ao longo das décadas. O aluno é um cidadão que tem direitos e deveres, cada um com suas habilidades específicas que devem ser respeitadas. A Declaração de Salamanca enfatiza que para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, elas precisam adotar um sistema flexível e adaptável que leve em conta as necessidades de cada um, a fim de contribuir para o sucesso educacional e inclusivo. O processo de inclusão deve abranger um todo, não negar a ninguém a prática do mesmo. Porque, quando falamos em inclusão, não devemos pensar apenas nos alunos com deficiência, mas no trabalho que todos estão envolvidos, o que significa que inclusão é pensar no todo. A escola deve estar equipada e preparada para receber e ensinar a todos, levando em consideração a capacidade diversificada dos alunos de interagir com suas atividades. Quando encaramos a diversidade como um princípio educativo de planejamento escolar, devemos compreender o trabalho

de grupos e indivíduos para considerar as necessidades de cada aluno e os diferentes níveis e estilos de planejamento. Por fim, os professores precisam ser informados sobre a evolução da legislação e da prática educativa no que diz respeito ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, e exigem a implementação de políticas públicas sobre todos os aspectos do processo de inclusão.
**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Educação Inclusiva. Aluno com Deficiência. Educação.

## THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

**ABSTRACT:** This is an article that seeks to present the role of the school in the inclusion of students with disabilities, through a literature review. Inclusive education has come a long way and gone through many struggles and phases to achieve major changes and evolutions in the history of education, starting with what we call disability and now special conditions. The school enrollment of students with special educational needs is a complex issue in Brazilian education, a process that should evolve over the decades. The student is a citizen who has rights and duties, each with their specific abilities that must be respected. The Salamanca Declaration emphasizes that for schools to be truly inclusive, they need to adopt a flexible and adaptable system that takes into account the needs of each one, in order to contribute to educational and inclusive success. The inclusion process must encompass a whole, not denying anyone the practice of it. Because, when we talk about inclusion, we shouldn't just think about students with disabilities, but about the work that everyone is involved in, which means that inclusion is thinking about the whole. The school must be equipped and prepared to receive and teach everyone, taking into account the diverse ability of students to interact with its activities. When we view diversity as an educational principle of school planning, we must understand the work of groups and individuals to consider the needs of each student and different levels and styles of planning. Finally, teachers need to be informed about the evolution of legislation and educational practice regarding the care of children with special educational needs, and demand the implementation of public policies on all aspects of the inclusion process.
**KEYWORDS:** Inclusion. Inclusive education. Student with Disabilities. Education.

## 1 I INTRODUÇÃO

A educação inclusiva percorreu um longo caminho e passou por muitas lutas e fases para alcançar grandes mudanças e evoluções na história da educação, começando pelo que chamamos de deficiência e agora condições especiais. A educação inclusiva nos permite refletir mais sobre o "outro" e refletir sobre os valores morais e éticos de cada época (MACHADO, 2021).

A educação inclusiva deve ser entendida na perspectiva de enfrentar as dificuldades de aprendizagem de todos os alunos do sistema educativo e como forma de garantir que os alunos com algum tipo de deficiência tenham os mesmos direitos que os demais alunos com plena participação na sociedade. Por isso, é necessário um esforço concertado de

toda a comunidade escolar – professores e funcionários da escola, alunos, pais, familiares e outros profissionais – para que este processo seja um sucesso (MELO; PEREIRA, 2013).

Nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1990, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas tem sido vivenciada diariamente nas escolas comuns de todo o país, embora muitas críticas possam ser feitas sobre a forma como a perspectiva da educação inclusiva foi concebida e operacionalizada no Brasil (BEZERRA, 2012).

Vale ressaltar que a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência na rede pública de ensino e nas classes comuns ocorreu principalmente com o lançamento da Política Nacional Especial pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008. A educação na perspectiva da educação inclusiva. Essa política, pelo menos em teoria, aboliu a matrícula de alunos com deficiência em escolas especiais ou em turmas substitutas de escolas regulares, embora na prática nem sempre tenha sido assim (BRASIL, 2008).

Os alunos que sofrem de uma necessidade especial, muitas vezes, passam por múltiplos procedimentos clínicos, medicamentosos e psicológicos desde o nascimento até o surgimento de um ambiente escolar onde essa criança é envolvida no processo pedagógico e educacional, muitas vezes pela primeira vez. Assim, em uma classe com um número significativo de alunos ativos e chamados os alunos normais devem ser acomodados de forma dinâmica, estruturada e educativa com os alunos com necessidades especiais, mas nem sempre é assim, por diversos motivos, como despreparo técnico dos professores, falta de colaboração entre os alunos em sala de aula e falta de infraestrutura na escola, entre muitos outros percalços, que não nos permitem avançar muito (FERREIRA, 2018).

Pensar a educação no contexto atual é uma reflexão sobre os processos de inclusão de diversos grupos sociais nas instituições formadoras e o impacto dessa formação na construção de sua identidade. A análise dos processos de integração exige a reflexão sobre as políticas e práticas de integração nos diversos espaços educativos. A política de inclusão social é fruto das lutas oriundas dos movimentos sociais com foco nos excluídos e priorizando suas necessidades, buscando promover a cidadania como direito fundamental à vida (FERREIRA; VICENTI, 2017).

A intervenção governamental no contexto escolar é essencial na realidade brasileira. A oferta de equipes multidisciplinares completas precisa ser incentivada não só para desenvolver e promover novas habilidades pedagógicas para lidar com os diferentes contextos, mas também para promover a reabilitação dos alunos para a inclusão, pois muitos professores demonstram não ter conhecimento suficiente das técnicas e estratégias para garantir um ensino adequado aos alunos e podem atribuir o problema à falta de especialização (SANTOS et al., 2021).

Para Ferreira (2018), o espaço físico escolar também contribui para o bem-estar e movimentação segura desse aluno com necessidades educacionais especiais. Introduzir ferramentas e criar recursos para colocar esse aluno na escola também é um processo educativo, democrático e de respeito mútuo. Com a participação de todos, esse aluno

provavelmente alcançará ótimos resultados ao superar obstáculos e enxergar novos horizontes.

A matrícula escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é uma questão complexa na educação brasileira, um processo que deve evoluir ao longo das décadas. O problema da dificuldade de inclusão desses alunos no sistema educacional brasileiro é complexo e pode ser visto através de diversos acontecimentos, circunstâncias e fatos históricos. Os alunos com necessidades educativas especiais, físicas ou mentais nas escolas são crianças de diferentes faixas etárias, classes, níveis sociais e com deficiências e limitações muito diferentes. Com base nessa problemática, este estudo visa compreender melhor o assunto, com foco na integração de alunos com necessidades educacionais especiais (FERREIRA, 2018).

Postos os dados introdutórios, tem-se como objetivo do presente artigo apresentar o papel da escola na inclusão do aluno com deficiência através de uma revisão bibliográfica.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A sociedade atual busca novas formas de perceber e lidar com as deficiências em sua especificidade. Nesse sentido, as crianças com deficiência nas escolas comuns ganham mais espaço, acesso à educação com menos preconceitos sobre sua deficiência. A história mostra que as pessoas com deficiência nem sempre foram reconhecidas e que o processo de inclusão é uma trajetória de luta e conquista há séculos e ainda deve continuar à medida que a integração deve ser firmemente estabelecida na comunidade (FERREIRA; VICENTI, 2017).

Pois bem, são inúmeros os relatos de problemas com pessoas que tiveram algum tipo de deficiência física ou mental, e foi somente na era moderna, com as políticas em vigor, que começou a conquista dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, ao longo da história, os países começaram a se interessar pela reabilitação de pessoas com deficiência, enquanto o Brasil não se interessou em prestar a essas pessoas nenhum tipo de atendimento especializado (FERREIRA; VICENTI, 2017).

Ao longo do tempo, tratando da educação das pessoas com deficiência em decorrência dos movimentos, no Brasil o início da educação especial se dá em 1854 e 1857, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos hoje: Instituto Beijamin Constant e o Instituto Imperial dos Surdos (SOUZA; ROMERO, 2014).

Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, baseada em um trabalho educativo e de reabilitação. Era aqui que havia profissionais ligados à educação, além de profissionais da saúde (SOUZA; ROMERO, 2014).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, as crianças com deficiência começaram a ser incluídas nas escolas regulares que frequentavam apenas em meio

período. Mesmo quando o caminho se abriu e depois se moveu para a inclusão, foram feitas tentativas para retardar a educação inclusiva (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Segundo os autores, no passado as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade por colocarem em risco o sistema social e educacional, pois seriam obstáculos que prejudicariam a aprendizagem dos demais alunos. Por muito tempo, a educação terminou em exclusão, gerando preconceito e discriminação (FERREIRA; VICENTI, 2017).

Segundo Miranda (2003), na década de 1980 o Brasil iniciou uma série de movimentos sociais em busca dos direitos das pessoas com deficiência, e essas conquistas foram importantes para fortalecer a inclusão social. Além disso, a vida social e educacional não permite que ninguém seja excluído da educação formal, do início ao fim da escola, o objetivo do novo paradigma é incluir todos aqueles que são excluídos do sistema formal de educação.

Em 1988, a Constituição Federal foi introduzida para trazer novas diretrizes para a educação especial, estabelecendo que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, e que todos devem ter acesso igualitário e permanente à educação, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1998).

Em junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, foi realizada em Salamanca, Espanha, com a participação de 88 governos e 25 organizações, incluindo o Brasil, reafirmando o compromisso com a Educação para todos (FERREIRA; VICENTI, 2017).

Essa declaração enfatiza a garantia de acesso às escolas comuns para crianças com deficiência e sua sustentabilidade, orientada para o aprendizado. Consequentemente, aqueles na declaração exigiam que os governos dessem a mais alta prioridade política e financeira para melhorar seus sistemas educacionais para que possam incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. E que adotem o princípio da educação inclusiva na forma de lei ou política, colocando todas as crianças em escolas regulares, a menos que haja fortes razões para não fazer o contrário, além de desenvolver projetos de demonstração e incentivar intercâmbios em países com experiência de aprendizagem inclusiva (BRASIL, 1994).

O aluno é um cidadão que tem direitos e deveres, cada um com suas habilidades específicas que devem ser respeitadas. A Declaração de Salamanca enfatiza que para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, elas precisam adotar um sistema flexível e adaptável que leve em conta as necessidades de cada um, a fim de contribuir para o sucesso educacional e inclusivo. Ao fazê-lo, sublinhou a necessidade de uma abordagem centrada na criança com o objetivo de garantir uma aprendizagem bem-sucedida para todas as crianças (BRASIL, 1994).

Dois anos depois foi sancionada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, que define o direito de acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular, conforme definido no art. 58, deve ser ofertado preferencialmente em

rede regular de ensino, para alunos com deficiência, desenvolvimento global prejudicado e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). A assinatura da lei obrigou o país a se mobilizar para a melhoria do sistema educacional em busca de uma educação de qualidade.

Em 2007, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - MEC 2008, documento que integra as características históricas e normativas da educação especial, visando:

> "Mudanças essas que vão desde a ampliação arquitetônica, atitudinal e conceitual para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos contextos escolares, até a implantação de políticas públicas que visam à construção de práticas que permitam a efetiva participação desses alunos nos processos de ensino e de aprendizagem." (DECHICHI, 2011, p.7).

Essa ação deve garantir os direitos de todos na sociedade, reconhecendo suas potencialidades, diferenças e direitos. Segundo Mantoan (2006 apud STRIEDER, 2013), o ato de inclusão vai muito além de simplesmente colocar a diferença nas escolas normais, significa torná-la parte do processo de aprendizagem, pois é aprendida em diferentes formas de aprender.

O processo de inclusão deve abranger um todo, não negar a ninguém a prática do mesmo. Porque, quando falamos em inclusão, não devemos pensar apenas nos alunos com deficiência, mas no trabalho que todos estão envolvidos, o que significa que inclusão é pensar no todo.

Carvalho (2008), relata que quando falamos em educação inclusiva, o pressuposto que imediatamente vem à mente é que os professores são a base para o sucesso ou fracasso dos alunos com deficiência. Sabemos que a construção de uma escola inclusiva requer a participação de todos na escola, gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, trabalhando em conjunto e todos os envolvidos no processo educacional (FERREIRA; VICENTI, 2017).

A educação inclusiva hoje é uma realidade que se implementa gradativamente internacional e nacionalmente, e beneficia a todos na sociedade, por isso a inclusão é um processo em que todos devem estar cientes de sua participação, principalmente as equipes de educação escolar. As escolas devem ser capazes de refletir seus programas, práticas e espaços para melhorar o ensino oferecido para o desenvolvimento holístico e engajamento dos alunos. A inclusão permite que os stakeholders reexaminem suas práticas de ensino e as transformem para que compreendam e respeitem as diferenças dos alunos (STRIEDER et al., 2013).

No Brasil, houve grande avanço, por meio da Portaria Nacional de Educação e da Lei de Bases (LDB) de 1996 (Lei 9.394/96), a educação especial passou a ser encarada como uma forma de educação escolar que deve ser ofertada aos alunos com necessidades

especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com a LDB/1996, em seu artigo 3º, recomenda que seja composto por professores de nível médio ou superior com especialização suficiente para prestar atendimento especializado, e educação formal treinada para integrar esses alunos às salas de aula públicas, além da estrutura que é necessária para executar bem o trabalho (BRASIL, 1996).

Atualmente, de acordo com Carneiro (2007), a educação especial deve garantir o acesso à escola para todos os alunos com deficiência, removendo os obstáculos que os impedem de frequentar a escola e garantindo seu progresso na aprendizagem no ambiente escolar. Segundo o autor, dessa forma a educação especial passa a ser entendida como uma modalidade que permeia como complemento ou complemento a todas as etapas e níveis de ensino.

Nesse sentido, "olhar para essas condições é absolutamente necessário se quisermos ampliar a participação das pessoas com deficiência em um mundo em que diferentes esferas de convivência simbólica estão interligadas e interdependentes" (PADILHA, 2005, p. 115).

> "[...] antes de mais nada, definir-se quanto a sua concepção de sujeito, de mundo, também sobre sociedade, sobre deficiência e eficiência, desenvolvimento e aprendizagem para poder compreender mais e melhor sobre suas características e peculiaridades" (Padilha, 2005, p. 108).

A prática da inclusão social hoje se baseia em princípios diferentes dos convencionais: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência na diversidade humana, aprendizagem pela cooperação. É visível que a educação inclusiva é uma postura necessária no contexto educacional, e que sua prática é fundamental e que precisa ser contínua, e que não há possibilidade de retrocesso (FERREIRA; VICENTI, 2017).

Na concepção de Díaz e colaboradores (2009), muito tem sido levado em consideração e discutido sobre as diferentes formas de organização escolar e social para acolher a diversidade humana, mas não é uma tarefa simples, pois requer mais do que ser incluído na escola. Ao apresentar múltiplas visões sobre as práticas com diferentes grupos e com evidentes vinculações a diferentes experiências no espaço escolar, refletindo sobre as diferenças dessas práticas e discutindo a perspectiva de desenvolvimento pessoal que a educação inclusiva implica, todo o compromisso que a prática real implica em realizá-la. Esta discussão abrange algumas dimensões que interferem no processo de integração no contexto atual e que podem favorecer o sucesso da integração escolar. Mesmo com os avanços e os sistemas educacionais formulando políticas claras e decisivas no que diz respeito à integração, buscando aprimorar os recursos da Educação Especial e da Educação em geral, qualificar as escolas com infraestrutura, equipamentos e materiais, e recursos didáticos e pedagógicos necessários ao desenvolvimento das atividades da escola, ainda tem que superar uma série de problemas no processo de inclusão de alunos

com deficiência no ensino regular nas escolas públicas.

Díaz e colaboradores (2009), relatam que a educação inclusiva é um problema mundial que mobiliza organizações internacionais e nacionais para garantir que a escola, a instituição educacional, seja capaz de receber e promover uma educação de qualidade entre todos os que nela se matriculam. Nesse sentido, requer levar em conta as dificuldades individuais de cada aluno sem discriminá-los, entre outros, de acordo com características como: idade, sexo, etnia, idioma, deficiência, classe social.

Segundo o autor, a integração no Brasil avança lentamente e, nesse sentido, para avançar é preciso contar com o comprometimento das instituições de ensino. A escola como principal fator de transformação da educação, e é aí que continuará a busca pela garantia da educação como direito universal de todos, devendo estar aberta a aceitar e propor mudanças em sua organização. Assim, embora esta não seja a única, o primeiro passo para uma escola inclusiva é garantir que todas as crianças e adolescentes dessa faixa etária residentes na região estejam efetivamente matriculados nela (MEC/SEESP, 2004).

A escola deve estar equipada e preparada para receber e ensinar a todos, levando em consideração a capacidade diversificada dos alunos de interagir com suas atividades. No entanto, não basta uma escola estar estruturada fisicamente para obter resultados positivos, é preciso contar efetivamente com o apoio de colaboradores de todo o segmento da escola, desde o porteiro que primeiro admite os alunos até o gerente responsável pelo bom funcionamento da instituição. Deve também assegurar a participação de familiares (alunos) e membros da comunidade em que o aluno está inserido, procurando assim validar uma educação não excluída.

Um dos aspectos positivos do processo de integração é confirmado pelos dados do IBGE - os dados do Censo Escolar mostram um aumento significativo em relação à matrícula de alunos com deficiência no ensino fundamental regular. As estatísticas mostram que, em 2014, 698.768 alunos especiais se matricularam nas turmas ordinárias. Em 1998, cerca de 200.000 pessoas matriculadas no ensino fundamental. pessoas, nas classes comuns apenas 13%. Em 2014, foram quase 900 mil matrículas, 79% das quais em classes regulares Alfabetização em Leitura, Escrita, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Esses dados mostram a mudança na inclusão de alunos no ensino regular que antes era proporcionada pela ODEH (1998), os dados mostram um aumento no processo de inclusão no ensino regular de 1998 até os dias atuais (PORTAL BRASIL, 2015).

Segundo Beyer (2006), uma escola inclusiva enfrenta o desafio de construir e implementar no ambiente escolar uma pedagogia adequada a todos os alunos, capaz de atendê-los em suas situações pessoais e cujas características de aprendizagem exigem uma pedagogia diversificada. Tudo isso deve acontecer sem limites, preconceitos ou atitudes que carreguem um estigma indesejável. Ao contrário, desencadeia uma crescente conscientização dos direitos de cada um deles na comunidade escolar. Desta forma, a

integração visa garantir direitos iguais a todos os que procuram a educação.

Segundo Serra (2008), é nessa declaração que se configura o movimento de integração de alunos com necessidades especiais, desencadeando importantes discussões em todo o mundo. Além disso, propõe que governos e organizações sigam o espírito de suas propostas e recomendações, e que assim cada criança tenha a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem. Onde os sistemas educacionais são implementados com diversidade suficiente para que toda criança ou jovem tenha acesso à escola regular.

Outro aspecto importante da pesquisa é a necessidade de adequação dos currículos, levando em consideração as mudanças impostas pela sociedade no processo de integração, destacou o papel fundamental da escola e dos especialistas e a adequação dos currículos que atendam toda a diversidade escolar. Portanto, um currículo aberto e flexível é condição básica para responder à diversidade, pois permite tomar decisões informadas e adaptadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais (BLANCO, 2004).

## 3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos em nossa pesquisa, isso nos leva a concluir que o processo de inclusão nas escolas é irregular e, de fato, muitas vezes causa angústia para alunos e professores com necessidades educacionais especiais, mostrando que esses alunos não estão envolvidos no processo de educação formal.

Pesquisas mostram que esse processo ainda requer muita reflexão e valorização, pois as leis de inclusão evoluíram desde a introdução da Lei de Inclusão, com um aumento de 90% no número de alunos com deficiência no ensino regular na última década, mas a inclusão dos alunos no ensino regular não tem garantia de ser verdadeiramente integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do caminho, percebemos que principalmente os professores ainda enfrentam desafios, assim como outros aspectos relacionados ao ensino e estrutura física para incluir alunos com deficiência, onde precisam aumentar a efetividade da própria inclusão.

Embora o discurso oficial regule esse processo, cada ato normativo reflete a dimensão da implementação, atingindo as diferentes etapas e modos de ensino em que se apresentam dentro da escola. No entanto, apesar de ter a educação básica como denominador comum, muitas vezes há uma falta de coordenação entre eles, dificultando o seu cumprimento.

Para que o processo de inclusão seja efetivo, um compromisso com a inclusão deve ser assumido por todos os envolvidos na educação, e os professores precisam realmente estar atentos ao processo de inclusão e trabalhar com alunos com deficiência sem preconceitos para garantir seus direitos estudantis. A falta de comprometimento das políticas públicas certamente aumenta a probabilidade de as crianças abandonarem a

escola ou simplesmente serem apenas incluídas no ensino regular.

Quando encaramos a diversidade como um princípio educativo de planejamento escolar, devemos compreender o trabalho de grupos e indivíduos para considerar as necessidades de cada aluno e os diferentes níveis e estilos de planejamento. Embora a diversidade seja considerada, algumas das necessidades dos alunos muitas vezes não são atendidas, exigindo que os professores ajustem individualmente o currículo. Por fim, podemos dizer que a adaptação curricular é importante no processo de integração de alunos com deficiência, pois atende às possibilidades e necessidades de cada indivíduo para tornar seu aprendizado mais interessante e eficiente.

Por fim, os professores precisam ser informados sobre a evolução da legislação e da prática educativa no que diz respeito ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, e exigem a implementação de políticas públicas sobre todos os aspectos do processo de inclusão. Em relação ao apoio destacado pelos professores, podemos apontar a falta de apoio profissional e materiais didáticos adequados para cada deficiência. Esses aspectos acima precisam ser superados por meio de uma abordagem conjunta entre profissionais e políticas públicas comprometidas com um processo de integração bem-sucedido.

## REFERÊNCIAS


BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

______. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas nas áreas das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2022.

BLANCO, R. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo**. In:COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.) Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed.Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DECHICHI, C. **Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos.** DECHICHI, Claúdia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliane Madureira (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2011.

DÍAZ, Fé.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA T.; organizadores; autores, Elias Souza dos Santos… [et al.]. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**, - Salvador: EDUFBA,2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2022.

FERREIRA, M. M. S. **Inclusão escolar do aluno do com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino fundamental**. 2018. 40f. Monografia (Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Polo UAB do Município de Mata de São João, Mata de São João, 2018.

MACHADO, C. D. S. Inclusão escolar do aluno com deficiência física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, V. 19, p. 84-97, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs). Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MELO, F. R. L. V; PEREIRA, A. P. M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. **Rev. Bras. Ed. Esp**., v. 19, n.1, p. 93-106, 2013.

MIRANDA, A. A. B. **Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A prática Pedagógica do Professor de alunos com Deficiência Mental**, Unimep, 2003. Disponível: em: http://histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2022.

PORTAL BRASIL. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. 2015. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/, acesso em: 20 de ago. 2022.

SANTOS, C. F. N. Problemas e estratégias do processo de inclusão de alunos com deficiência no Brasil: uma revisão integrativa. **SciELO Preprints**, s/v, s/n, s/p, 2021.

SERRA, D. **Inclusão e ambiente escolar**. In. Mônica Pereira Santos; Marcos Moreira. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, S. B.; ROMERO, R. A. S. **Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. Disponível em: http:www.pucpr.breventoseducereeducere2008anaispdf447_408.pdf. Acesso em: 14 de ago. de 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRIEDER, R.; MENDES, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva: da igualdade para convivência com os diferentes**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013.

# LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES DE LOS DOCENTES EN LOS MICROPROCESOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LÍNEA

*Data de submissão: 01/10/2022* *Data de aceite: 01/11/2022*

**Silvia Verónica Valdivia Yábar**
Universidad Nacional del Altiplano
Puno/Perú
https://orcid.org/0000-0002-9665-5022

**RESUMEN:** Este artículo aborda las estrategias de búsqueda de información en línea como una de las variables más importantes a desarrollar tanto para los docentes como para los estudiantes. Sin embargo, las investigaciones muestran que los docentes tienen dificultades para integrar estas estrategias en su práctica pedagógica. Dada la importancia de saber buscar, evaluar y utilizar información en Internet, el objetivo principal de esta investigación, que se realizó en el segundo semestre del año 2021, ha sido conocer las competencias informacionales que utilizan los docentes en formación para documentar la manera de operar en los microprocesos de la comprensión lectora. En esta investigación, se ha aplicado un enfoque mixto y se ha llevado a cabo una investigación descriptiva exploratoria. La investigación comprendió a seis docentes en formación en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, quienes participaron voluntariamente. Se recopilaron los datos mediante una verbalización concurrente a la realización de la tarea y una entrevista libre para comprender el significado de un evento o fenómeno experimentado por los docentes. Esta investigación permitió la adaptación y enriquecimiento de un modelo de competencias informacionales desarrollado a partir de los modelos existentes. En conclusión, se analizaron los resultados en relación con la investigación existente al tiempo que se ofrecieron las pistas para mejorar la formación de los docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias informacionales, estrategias búsqueda, comprensión lectura.

## THE INFORMATIONAL SKILLS OF TEACHERS IN THE MICROPROCESSES OF ONLINE READING COMPREHENSION

**ABSTRACT:** This article addresses online information search strategies as one of the most important variables to develop for both teachers and students. However, research shows that teachers have difficulties integrating these strategies into their pedagogical practice. Given the

importance of knowing how to search for, evaluate, and use information on the Internet, the main objective of this research, which was carried out in the second half of 2021, was to discover the information skills used by preservice teachers to document how they operate in the microprocesses of reading comprehension. In this research, a mixed approach has been applied and an exploratory descriptive research has been carried out. The research included six teachers in training at the National University of the Altiplano of Peru, who participated voluntarily. The data was collected through a concurrent verbalization to the performance of the task and a free interview to understand the meaning of an event or phenomenon experienced by the teachers. This research allowed the adaptation and enrichment of an information competency model developed from existing models. In conclusion, the results were analyzed in relation to existing research while offering clues to improve teacher training.
**KEYWORDS**: Informational skills, search strategies, reading comprehension.

## 1 | INTRODUCCIÓN

Las TIC han tenido un impacto en la educación, lo que está cambiando la forma en que se aprende y trabaja. Se necesita desarrollar nuevas competencias, conocimientos y formas de aprender para funcionar en esta era tecnológica. Para preparar adecuadamente a los estudiantes, los maestros no solo deben enseñar las herramientas tecnológicas, sino también enseñar la tecnología en uso (Coll, 2021). Para hacer esto, deben desarrollar las competencias informacionales que permiten a los estudiantes comprender la información, primero, determinar la información que necesitan y comprender cómo encontrar, evaluar y utilizar la información de una manera ética. Las estrategias de búsqueda de información en línea están entre las más importantes variables en el uso eficaz de Internet. Estas competencias están establecidas en los documentos de política de educación de los diferentes países. Sin embargo, las investigaciones muestran que los docentes tienen dificultad para integrar estas estrategias de búsqueda en su práctica pedagógica (Pedró, 2016) y que tienen reservas sobre el uso de las tecnologías en las aulas debido a la falta de conocimiento de su potencialidad y usos (Lawrence y Tar, 2018).

Ciertamente, las estrategias de búsqueda de información son muy importantes en el desarrollo de las competencias informacionales de los profesores y estudiantes. Algunas investigaciones han analizado cómo operan los alumnos de secundaria, mas no el profesor, cuando leen en papel o en pantalla, pero se han centrado en las estrategias utilizadas y el nivel de comprensión de los alumnos (Lacelle et al., 2017; Salmerón et al., 2018) navigation. En esta perspectiva, el interés en esta investigación ha sido conocer más sobre los métodos utilizados por los docentes y su nivel de conocimiento de las estrategias de búsqueda de información, sobre el cual hay escasa investigación (Dumouchel y Karsenti, 2019). El objetivo de este estudio ha sido identificar las competencias informacionales de los docentes en formación en los microprocesos de compresión lectora en línea.

## 2 | MARCO TEÓRICO

### 2.1 Procesos de comprensión lectora en línea

Esta investigación se basó en el modelo interactivo de comprensión de Irwin (2007). En este modelo, la lectura se representa como un proceso interactivo, en el que el lector construye su comprensión en interacción con su desarrollo personal, con el texto que lee y el contexto en el que efectúa su lectura.

En este estudio, se trató del ciberlector, ya que el lector debió leer hipertextos encadenados por enlaces electrónicos, utilizando la red de Internet. Las características de los ciberlectores, compuestas por sus habilidades, conocimientos, capacidades cognitivas y su motivación, influyen en la comprensión. Esta variable de ciberlector comprende las estructuras y los procesos. Las estructuras cognitivas y afectivas se refieren a lo que constituye al ciberlector. Las estructuras cognitivas son el conjunto de conocimientos que tiene sobre el lenguaje (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático) y sobre el mundo (esquemas elaborados por el ciberlector durante su vida). En cuanto a las estructuras afectivas, éstas se relacionan más con las actitudes generales y centros de interés del ciberlector en relación a la tarea lectora (Giasson y Vandecasteele, 2011). En segundo lugar, los procesos son las habilidades puestas en juego durante la lectura (Giasson y Vandecasteele, 2011). Estos procesos se implementan simultáneamente. Irwin (2007) distinguió los siguientes: los microprocesos, los procesos de integración y los procesos metacognitivos.

#### *2.1.1 Los microprocesos*

Los microprocesos son esenciales para el aprendizaje de la lectura porque posibilitan comprender la información contenida en una oración (Giasson y Vandecasteele, 2011), es decir, que el lector seleccione las unidades de significado dentro de la oración, lo que favorece la comprensión del texto. Las habilidades necesarias para realizar los microprocesos son el reconocimiento de palabras, la lectura de palabras en grupo, la microselección, la lectura lineal y la búsqueda de palabras clave.

El reconocimiento de palabras permite agrupar palabras en oraciones significativas (Irwin, 2007) y consta de dos elementos: la vía directa y la vía indirecta. Dar una respuesta instantánea a una palabra que ya ha sido identificada en otras lecturas (Giasson y Vandecasteele, 2011) y reconocerla en seguida es la vía directa. Por lo tanto, está formado por la comprensión básica de la sintaxis y el uso del lenguaje escrito (Irwin, 2007). La decodificación, por su parte, consiste en reconocer el significado de la palabra descifrada (Giasson y Vandecasteele, 2011); esta es la vía indirecta. En otras palabras, la decodificación es el conocimiento de las correspondencias letra-sonido y la habilidad de combinar estas correspondencias para pronunciar la palabra (Giasson y Vandecasteele, 2011).

Luego, la lectura por grupos de palabras sirve para utilizar los índices sintácticos para identificar en la oración los elementos que están conectados por el significado y que forman una subunidad (Giasson y Vandecasteele, 2011).

La microselección es la determinación de la idea principal de la oración (Giasson y Vandecasteele, 2011). Esta depende de la habilidad de reconocer las palabras. Es importante porque el lector no puede retenerlo todo. Debe seleccionar la información más importante porque su memoria a corto plazo es limitada. Si intenta retenerlo todo, habrá un bloqueo y su lectura no será eficaz (Irwin, 2007).

La lectura lineal es una combinación de varias estrategias (reconocimiento y decodificación de palabras). Es una lectura palabra por palabra de un párrafo o texto. Sigue la progresión lineal del texto.

Búsqueda por palabras clave. Una palabra clave es una palabra asociada a un contenido que, una vez indexada, permite identificar un artículo en un archivo (Larousse). La investigación de palabras clave consiste, por tanto, en la lectura o relectura rápida de un texto o hipertexto por parte del lector.

## 2.2 Competencias informacionales

Las competencias informacionales comprenden un conjunto de competencias necesarias para reconocer una necesidad de información y en seguida localizar, evaluar y utilizar la información (Association of College and Research Librararies [ACRL], 2015). Según la ACRL, existen veintidós indicadores de desempeño, divididos en cinco principios, que rigen las competencias informacionales que permiten una búsqueda óptima.

## 2.3 Estrategias de búsqueda

La estrategia de búsqueda es una organización estructurada de términos utilizados para buscar de forma eficiente en una base de datos (Moncada, 2014). La estrategia de búsqueda muestra cómo estos términos se pueden combinar para obtener los mejores resultados posibles en función de su intención de búsqueda original. La información recopilada en Internet se presenta en varios formatos (PDF, videos, imágenes, texto HTML, audio, etc.), lo que genera dudas sobre su autenticidad, validez y confiabilidad (Mottet et al., 2013). Algunos autores refieren que los docentes, debido a cierta falta de formación inicial, tienen limitadas competencias informacionales (Dumouchel y Karsenti, 2019). En consecuencia, deben lidiar con habilidades reducidas para enseñarlas efectivamente a sus alumnos.

## 2.4 Modelo del proceso de búsqueda de información adaptado

Esta investigación ha adoptado los modelos de búsqueda de Rosman et al. (2015), de la ACRL (2000) y de Karsenti et al. (2014) para elaborar una lista de estrategias de búsqueda, que puedan ser empleadas en un motor de búsqueda. Esta lista es una sugerencia de etapas sucesivas a utilizar, pero no constituye una obligación de utilizar las

etapas de forma lineal.

De la investigación de Karsenti et al., (2014), se ha tomado prestada la estructura de su modelo. Efectivamente, se han tomado las tres etapas, a saber, la planificación de la búsqueda, el procesamiento de la información y el uso de la información, que constituyen la organización general de su modelo. Con respecto al modelo de Rosman et al., (2015) y de la ACRL (2000), se han adoptado sus estrategias de búsqueda para integrarlas en la sección de Búsqueda de información.

### *2.4.1 Etapa 1: planificación de la investigación*

La primera etapa de búsqueda de información es la planificación de la búsqueda. Esta etapa está dividida en tres subetapas. La primera subetapa de la planificación de la búsqueda es definir el tema de la búsqueda. Por lo tanto, se reconocería una necesidad de información por parte de la persona que efectúa la búsqueda. El buscador de información debe indicar una descripción clara del problema y se proporciona el tipo y la cantidad de información necesaria para resolverlo (Brand-Gruwel et al., 2005). Primero, se interrogará sobre el tema de su búsqueda, el tipo de búsqueda que debe realizar, el público objetivo, las instrucciones y las diferentes etapas a seguir. Para ello, orientará su búsqueda, identificando los conceptos clave y los términos clave que describen las necesidades de información (ACRL, 2000).

La segunda subetapa de la planificación de la búsqueda es determinar las estrategias de búsqueda que se adoptarán. Por ejemplo, el buscador de información puede utilizar los operadores booleanos, los limitadores o comillas. Para ello, debe decidir las herramientas tecnológicas (Google, Google Scholar, bases de datos especializadas, etc.) y los enfoques que utilizará para responder a su necesidad de información. Por tanto, deberá determinar las fuentes más adecuadas para acceder a la información buscada.

La última subetapa de la planificación es la búsqueda de información. Esta le permite buscar y localizar la información buscada. Sin embargo, esta competencia requiere una comprensión de cómo funcionan las herramientas utilizadas para lograr este objetivo. El buscador de información debe conocer los parámetros de búsqueda avanzada disponibles que permitan mejorar la pertinencia de los resultados en los buscadores, como es el caso del buscador Google o en las bases de datos seleccionadas. Puede usar la expresión exacta poniéndola entre comillas, utilizar sinónimos o cuasi-sinónimos y utilizar la exclusión de términos o contenidos (Mottet et al., 2013). Durante su búsqueda, también puede ser influenciado por las sugerencias de palabras clave propuestas por el motor de búsqueda. Por otro lado, esta automatización de sugerencias para la formulación de consultas puede influir directamente en la siguiente etapa del modelo propuesto, a saber, el procesamiento de la información, porque el aprendiz debe evaluar lo que se le presenta al mismo tiempo cuando trata de realizar su búsqueda (Karsenti et al., 2014). Cuando hay una selección de

palabras clave propuestas por el motor de búsqueda, la consulta se basa en algoritmos formulados a partir de las consultas más populares identificadas por el motor de búsqueda. Al seleccionarlos, se podría encontrar datos en los que no habría pensado o esto podría dirigirlo a lo opuesto de su objetivo inicial. Por lo tanto, se debe asegurar de que las palabras clave seleccionadas sean complementarias a su búsqueda inicial para no verse influenciado por defecto por lo que el motor de búsqueda propone como palabras clave. El buscador de información también puede utilizar los operadores booleanos (AND, OR, NOT) que se utilizan para combinar varios términos. También, puede definir un segmento de tiempo usando operadores numéricos (=; >; <, etc.). Para restringir la búsqueda, el buscador de información puede hacer uso de limitadores. Estos permiten definir mejor la búsqueda al elegir los años específicos, una población objetivo, un grupo de edad, un idioma o los tipos de publicación buscados (ACRL, 2015). Por su parte, el truncamiento (*) se utiliza para reemplazar las letras faltantes para acceder a la raíz de las palabras, al singular y al plural, etc. (Mittermeyer y Quirion, 2003).

### *2.4.2 Etapa 2: procesamiento de la información*

La segunda etapa está relacionada con el procesamiento de la información. Al buscar en Google, por ejemplo, este buscador genera una gran cantidad de información. El investigador debe clasificar la información según varios criterios (formato, tema, fecha, etc.) y guardarla para que pueda ser fácilmente consultada en una fecha posterior (Karsenti et al., 2014). Esto significa que la información encontrada es nuevamente seleccionada, analizada en profundidad, ligada a los conocimientos previos y (re)estructurada para lograr una comprensión profunda (Brand-Gruwel et al., 2005). Para ello, el ciberlector debe seleccionar las partes más significativas de los documentos remitiéndose, por ejemplo, al resumen del autor, al índice, a la introducción de las partes o a la conclusión.

Posteriormente, el buscador de información debe evaluar los documentos recabados teniendo como objetivo las expectativas informacionales deseadas y declaradas al inicio de la búsqueda. Debe comprender que las fuentes de información relevantes deben reflejarse y basarse en ciertos criterios, tales como la confiabilidad, validez, precisión, integridad, disponibilidad, etc. (Brand-Gruwel et al., 2005). Hay varias guías para evaluar la confiabilidad de la fuente encontrada que pueden ayudar a la persona a seleccionar las fuentes apropiadas.

Finalmente, el ciberlector debe sintetizar la información recopilada para asegurarse de que cumple con todos estos criterios y los objetivos específicos de búsqueda que se establecieron de antemano durante la planificación de la búsqueda.

### *2.4.3 Etapa 3: uso de la información*

En la tercera etapa, el buscador de información debe saber utilizar adecuadamente

la información recopilada. Debe preguntarse qué quiere hacer con la información obtenida en su búsqueda para responder a su objetivo y a su cuestionamiento inicial. La última etapa del proceso de investigación consiste en presentar una síntesis de la información recopilada durante la búsqueda. Puede adoptar diferentes formas, como un póster, una presentación de diapositivas o un informe de búsqueda. La forma final del producto depende de la tarea a realizar. Para ello, es necesario tener en cuenta los criterios iniciales que se definieron durante la primera etapa, elaborar un plan y redactar un texto (Mottet et al., 2014).

## 3 I METODOLOGÍA

### 3.1 Enfoque

Se ha aplicado un enfoque mixto y se ha llevado a cabo una investigación descriptiva, ya que se quiso observar las características de una población. También, se califica como exploratorio porque es un tema poco analizado para el cual el investigador no puede establecer un retrato de la situación a partir del conocimiento existente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

### 3.2 Participantes

En esta investigación, se seleccionó la población de docentes en formación de la Universidad Nacional del Altiplano de Perú. La muestra de conveniencia proviene del Programa de Educación secundaria, especialidad de Lengua y Literatura.

El reclutamiento de los participantes se realizó electrónicamente al inicio del segundo semestre del año 2021. Todos participaron en la investigación de forma voluntaria. Seis docentes en formación, quienes cursaban el décimo ciclo de estudios, participaron en la recolección de datos. La edad media fue de 22 años.

### 3.3 Técnicas de recopilación

El cuestionario, la verbalización concurrente con la realización de la tarea, asociada a la entrevista libre son las herramientas metodológicas que se utilizaron. Cada uno de los encuestados tuvo que completar una carta de consentimiento por correo electrónico o en persona. A continuación, se envió el cuestionario por correo electrónico a cada participante. Se completaron un total de seis cuestionarios.

#### *3.3.1 Cuestionario*

El cuestionario, que fue autoadministrado, incluyó cuarenta y dos preguntas abiertas y cerradas para animar a los participantes a describir su experiencia. El cuestionario se dividió en dos partes: la primera fueron los datos sociodemográficos de los docentes y la segunda estaba relacionada con el uso de las TIC en el aula, con la enseñanza explícita de las estrategias de búsqueda de información. Fue completado por los encuestados antes

del experimento.

### 3.3.2 *Verbalización concurrente con la realización de la tarea*

La verbalización concurrente con la realización de la tarea se asocia con la entrevista libre. Efectivamente, se realizó la entrevista libre haciendo preguntas basadas en los elementos verbalizados por el sujeto. La verbalización concurrente al término de la tarea tuvo como objetivo identificar las estrategias de búsqueda que utilizan los docentes en formación durante una búsqueda por palabras clave en el buscador de Google.

La verbalización consiste en la explicación por parte del sujeto de sus pensamientos y acciones durante una lectura en la pantalla (Fortin y Gagnon, 2016). Por lo tanto, había que prestar atención al discurso de los participantes a fin de realizar preguntas a los sujetos para obtener más detalles sobre las estrategias de lectura y búsqueda utilizadas.

### 3.3.3 *Entrevista libre*

La entrevista libre se utilizó para recolectar información para comprender el significado de un evento o fenómeno experimentado por los participantes, de acuerdo con la intención del investigador (Fortin y Gagnon, 2016). La entrevista libre tuvo lugar al mismo tiempo que la verbalización concurrente con la realización de la tarea.

### 3.4 Procesamiento de análisis

Para analizar los datos de la verbalización concurrente en la realización de la tarea y la entrevista libre, se ha optado por el análisis de contenido (Bardin, 2013). Por un lado, se transcribieron las palabras textuales. Por otro lado, los datos fueron codificados según una guía de análisis de las estrategias de búsqueda previamente establecida. Finalmente, se realizó un conteo de la frecuencia de las estrategias de búsqueda con el fin de determinar las estrategias de búsqueda que utilizan los docentes al realizar una búsqueda por palabras clave en el buscador de Google.

## 4 I RESULTADOS

Según la verbalización concurrente a la realización de la tarea, asociada a la entrevista libre, los seis sujetos utilizaron, en promedio, 9 tipos de estrategias de búsqueda (s = 2,49). En total, los participantes informaron 270 estrategias de búsqueda. También, se puede remarcar que el participante 5 es el que utiliza las estrategias de búsqueda más diferentes. Efectivamente, utiliza 14 tipos de estrategias de búsqueda. Además, el participante 3 es el que menos verbalizó estrategias de búsqueda diferentes al buscar palabras clave en la pantalla. Precisamente, el participante 3 solo utilizó siete estrategias de búsqueda distintas. En general, la estrategia de búsqueda más declarada fue Buscar información, utilizada 120 veces por los participantes. Ajustar los términos de búsqueda

quedó en segundo lugar y fue mencionada 35 veces por los encuestados.

| Planificación de la búsqueda (etapa 1)<br>Estrategias de búsqueda declaradas | Frecuencia | Número de sujetos |
|---:|:---:|:---:|
| Buscar información | 120 | 6/6 |
| Ajustar los términos de búsqueda | 35 | 5/6 |
| Definir los conceptos clave/términos | 10 | 5/6 |
| Efectuar una doble búsqueda | 12 | 4/6 |
| Seleccionar las herramientas tecnológicas | 2 | 2/6 |
| Definir el tema de su búsqueda | 4 | 4/6 |
| Organizar su enfoque | 2 | 2/6 |
| Búsqueda en otra lengua | 2 | 2/6 |
| Identificar las consignas a respetar | 2 | 1/6 |
| Utilizar los parámetros de búsqueda | 2 | 1/6 |
| Utilizar el motor de búsqueda de hipervínculo | 1 | 1/6 |
| Identificar el público objetivo | 1 | 1/6 |
| Utilizar los limitadores | 1 | 1/6 |

| Procesamiento de la búsqueda (etapa 2)<br>Estrategias de búsqueda declaradas | Frecuencia | Número de sujetos |
|---:|:---:|:---:|
| Evaluar los documentos | 13 | 5/6 |
| Escribir la fuente en papel | 11 | 5/6 |
| Transferir la fuente al escritorio de la computadora | 9 | 5/6 |
| Sintetizar la información | 8 | 3/6 |
| Clasificar la información recogida | 11 | 2/6 |
| Transferir al Dropbox | 1 | 2/6 |
| Clasificar por tema | 1 | 2/6 |

| Uso de la información (etapa 3)<br>Estrategias de búsqueda declaradas | Frecuencia | Número de sujetos |
|---:|:---:|:---:|
| Transmitir los conocimientos | 19 | 5/6 |
| Cuestionamiento | 3 | 1/6 |

Tabla 1: Estrategias de búsqueda declaradas por los docentes en formación

Fuente: Elaboración propia, 2021

Conforme a la verbalización concurrente con la realización de la tarea, asociada a la entrevista libre de los sujetos, se describirán las estrategias de investigación declaradas por los sujetos.

Todos los participantes utilizaron la búsqueda de información. Ha sido declarada 120 veces. El ejemplo siguiente muestra que, el participante seleccionó el hipervínculo porque quiso obtener nueva información, ya sea imágenes: “Bien, acabo de ver otro enlace de

Pinterest 2do ciclo, voy a ver más para las imágenes de ciencia 2do ciclo en general" (P1).

La búsqueda de información (n = 120) coincide con la estrategia de realizar una doble búsqueda (n = 10), declarada por cuatro participantes. El extracto siguiente es un ejemplo donde el participante hizo clic en el hipervínculo para obtener nueva información con el objetivo de responder a su búsqueda de información: "Entonces, iría directamente a su sitio, a su contenido web. Video. Exclusiva Web y episodios" (P6).

Todos los participantes utilizaron el ajuste de los términos de búsqueda (n = 35), excepto el participante 2. Se observa cuando el participante deseó obtener otra información o quiso comparar la información obtenida mediante las palabras clave previamente seleccionadas: "¿Voy a cambiar mi búsqueda, se podría? Si, simplemente cambiaré la vida por… No lo creo, lo intentaré. Vivir en la Edad Media [Ajuste de los términos de búsqueda] en su lugar Vida en la Edad Media" (P3).

En cuanto a la evaluación de los documentos (n = 13), fue declarada por todos los participantes a excepción del participante 5. Se puede notar en el extracto siguiente, donde el participante juzgó que el contenido del sitio quizás no sea confiable: "eso me dice que, en cuanto a la confiabilidad, quizás se deba recopilar alguna información" (P2).

Respecto a la transmisión de conocimientos (n = 19), utilizada por seis participantes, se observa en el fragmento siguiente, cuando el participante determinó qué quería hacer con la información recopilada: "Me gusta utilizar los libros para explicar lo que enseño y estos libros luego los pongo en lectura libre. Es súper popular" (P1).

Además, los participantes guardaron la información recopilada durante la búsqueda de palabras clave de diferentes maneras. Escribir la fuente en papel (n = 6), utilizada por 3 participantes, se observa en este fragmento: "Lo escribiré, pero intentaré encontrar algo mejor" (P3). Uso de Dropbox (n = 1), utilizado únicamente por el participante 5, se observó al final de la búsqueda, cuando transfirió los artículos científicos encontrados a su Dropbox Personal. Transferir la fuente al escritorio de la computadora (n = 9) ha sido utilizada por 5 participantes, se puede observar en el fragmento siguiente: "Lo voy a descargar, me interesa su metodología" (P5). Entonces, el participante descargó el artículo científico en el escritorio de la computadora para acceder y leerlo nuevamente.

La selección de herramientas tecnológicas (n = 2), declarada por dos encuestados, se puede observar en el ejemplo siguiente: "Iría a Google imágenes". Para hacerse una idea de la información recopilada, el participante seleccionó este tipo de herramienta en Internet.

Definir el tema de su búsqueda (n = 4), declarada por cuatro participantes, coincide con identificar el público objetivo (n = 1), declarado solo por el participante 1, se puede observar en el fragmento siguiente, donde el participante definió el tema de su búsqueda e identificó el nivel escolar para el cual deseaba obtener información: "las máquinas simples [Definir el tema de su búsqueda], segundo año de secundaria [Identificar el público objetivo]" (P1).

Sintetizar información (n = 7), declarada por los participantes 2, 4 y 6, se destaca en el fragmento siguiente, donde el sujeto verificó la información recopilada para asegurarse de que tenía la información deseada: "Entonces, estoy seguro de que ya tengo mis dos enlaces con mis dos podcasts" (P6).

Clasificar la información recopilada (n = 11), declarada por los participantes 3 y 6, coincide con clasificar por tema (n = 1), que fue utilizada por el participante 6, se puede notar en el fragmento siguiente: "Voy a escuchar esto, escogeré lo mejor y borraré lo otro" (P6). En efecto, el sujeto determinó cual hipervínculo que contenía el mismo tema era el mejor diseñado y más relevante para cumplir con su objetivo de búsqueda.

El enfoque (n = 2) fue declarado por dos participantes, a saber, 5 y 6. Se destaca en el extracto siguiente, donde el participante comparte las palabras clave que utilizó en su búsqueda: "Si no funciona, voy a ir a la literatura infantil" (P5).

En cuanto a la estrategia de hacer una búsqueda en otra lengua (n = 2), declarada por dos participantes, se puede constatar en el extracto siguiente, donde el sujeto previó la posibilidad de cambiar la lengua de su búsqueda por el inglés: "Tengo un sitio en inglés. Tejido de poliéster. Sí, a lo mejor voy más tarde" (P4).

En cuanto a los parámetros de búsqueda (n = 2), que solo lo expresó el participante 6, estos se destacan en el ejemplo siguiente, donde el participante utilizó los parámetros avanzados del buscador Google para refinar su búsqueda: "Así que voy a entrar a "la configuración de mi herramienta", todos los países, voy a seleccionar solo España, eso me ayudará a resolverlo rápidamente" (P6).

La estrategia de cuestionamiento (n = 3) solo la utilizó el participante 2. Se observa cuando el participante determinó que ha seleccionado suficientes hipervínculos para cumplir con su objetivo de búsqueda. "Dejaría de explorar en los sitios porque todavía tengo varios países" (P2).

## 5 I DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación contiene limitaciones en la composición de las herramientas y en la composición de la muestra. Una de las primeras limitaciones es el número de participantes, es decir, 6 en el experimento y en el cuestionario. Esto afecta la posible generalización de los resultados. En cuanto a la composición del cuestionario, las preguntas con escala de tipo Likert no permitieron obtener los resultados significativos, ya que el alcance no era lo suficientemente amplio. Habría sido necesario utilizar la escala de tipo Likert con mayor amplitud. Por ejemplo, utilizar una escala del 1 al 9 para aumentar la sensibilidad durante el análisis.

El conocimiento científico producido por esta investigación permite una mejor comprensión de las estrategias de búsqueda utilizadas por los docentes en formación en los microprocesos de la comprensión lectora en línea.

En cuanto al objetivo, determinar las estrategias de búsqueda que utilizan los docentes en formación durante una búsqueda por palabras clave en el buscador de Google, los resultados han permitido establecer que los docentes utilizaron varias estrategias para obtener información. A nivel de planificación de la búsqueda, primera etapa del modelo de competencias informacionales, los participantes utilizaron búsqueda de información, ajuste de términos de búsqueda, definición de conceptos clave y términos de búsqueda, y realizaron una doble búsqueda de más información. Para el procesamiento de la información, segunda etapa del modelo, los encuestados emplearon estrategias de evaluación de documentos, guardar la información (fuentes) escribiéndola en papel, transfiriendo la fuente a la computadora y sintetizando la información para asegurar que se cumplan todos los criterios y objetivos específicos de la búsqueda. Para el uso de la información, tercera etapa del modelo, casi todos los participantes utilizaron la estrategia de transmisión de conocimientos, pero muy pocos sujetos informaron utilizar preguntas.

Los resultados presentados en esta investigación sugieren la importancia de realizar más investigaciones sobre el tema para asegurar que se obtengan datos representativos y generalizables.

## REFERENCIAS


Association of College and Research Librararies. (2015). ***Framework for information lteracy for higher education.*** ALA. https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf

Association of College and Research Libraries. (2000). ***Information literacy competency standards for higher education.*** ALA. http://www.acrl.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf

Bardin, L. (2013). ***L'analyse de contenu.*** Presses Université France.

Brand-Gruwel, S., Wopereis, I. y Vermetten, Y. (2005). **Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill**. *Computers in Human Behavior*, *21*, 487–508. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.005

Coll, C. (2021). **Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades.** En R. Carneiro, J. Toscano, y T. Diaz (Eds.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* (pp.113-126). OEI. https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf

Dumouchel, G. y Karsenti, T. (2019). **Comment les futurs enseignants du Québec évaluent l'information trouvée sur le Web : une étude des pratiques déclarées et effectives.** *Formation et Profession*, *27*(2), 74–87. https://doi.org/10.18162/fp.2019.449

Fortin, M.-F. y Gagnon, J. (2016). ***Fondements et étapes du processus de recherche*** (3ª ed.). Chenelière Éducation.

Giasson, J. Y Vandecasteele, G. (2011). ***La lecture: apprentissage et difficultés***. De Boeck.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). ***Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta***. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Irwin, J. W. (2007). ***Teaching reading comprehension processes***. Prentice Hall.

Karsenti, T., Dumouchel, G., y Vassilis, K. (2014). **Les compétences informationnelles des étudiants** à l'heure du Web 2.0: proposition d'un modèle pour baliser les formations**.** *Documentation Bibliotheques*, *60*(1), 19–30. https://doi.org/10.7202/1022859ar

Lacelle, N., Boutin, J. F. y Lebrun, M. (2017). ***La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique: Outils conceptuels et didactiques.*** PUQ. https://doi.org/10.2307/j.ctt1z27hcs

Lawrence, J. E., y Tar, U. A. (2018). **Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process.** *Educational Media International*, *55*(1), 79–105. https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439712

Mittermeyer, D. y Quirion, D. (2003). Étude Sur les Connaissances en Recherche Documentaire des Étudiants Entrant au 1er Cycle dans les Universités Québécoises**.** CREPUQ. https://responsable-unige.ch/assets/files/etude_22_4.pdf

Moncada, S. (2014). **Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa**. *Investigación en Educación Médica*, *3*(10), 106–115.

Mottet, M., Morin, É. y Gagné, J. (2013). **Faire une recherche d'information: des habiletés essentielles à développer.** *Formation et Profession*, 21(1), 68–70. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a15

Pedró, F. (2016). **Hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula: ¿Cómo mejorar las competencias docentes?** En M. T. Lugo (Ed.), *Entornos digitales y políticas educativas. Dilemas y certezas* (pp. 245–270). IIEP-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245810

Rosman, T., Mayer, A. K. y Krampen, G. (2015). **Measuring psychology students' information-seeking skills in a situational judgment test format: Construction and validation of the PIKE-P test.** *European Journal of Psychological Assessment*, 32(3), 220–229. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000239

Salmerón, L., García, A. y Vidal-Abarca, E. (2018). WebLEC: **A test to assess adolescents' internet reading literacy skills**. *Psicothema*, *30*(4), 388-394. https://doi.org/10.7334/psicothema2017.395

# O TRABALHO COM O SOROBAN NA INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

*Data de submissão: 08/09/2022* *Data de aceite: 01/11/2022*

**Silvânia Cordeiro de Oliveira**
Instituto Federal de Minas Gerais
São João Evangelista - MG
http://lattes.cnpq.br/9755811309126270

**Eliane Sheid Gazire**
PUC-Minas – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/4577045544623785

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo destacar o histórico da inclusão de alunos cegos no sistema de ensino, a importância do uso de recursos didáticos adequados e o uso de materiais manipulativos na mediação do conhecimento. Em contrapartida, discutimos alguns empecilhos, como a falta de capacitação do professor e a escassez de material pedagógico nas escolas, tornando-se um fator dificultante para que a inclusão educacional aconteça na sua integridade. Corrobora-se com esta discussão o pensamento de Vygotsky, que uma criança cega pode alcançar desenvolvimento igual a uma criança normal, só que por outras vias. Sugerimos, assim, para as aulas de Matemática, o uso do Soroban como recurso educacional específico, substancial para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual e o conhecimento dos Códigos Braille tanto pelo professor quanto pelo estudante.

**PALAVRAS-CHAVE**: Matemática; Educação Inclusiva; Soroban; Braille; Prática docente.

## WORKING WITH SOROBAN TO INCLUDE VISUALLY IMPAIRED STUDENTS IN MATHEMATICS CLASSES

**ABSTRACT:** This article aims to highlight the history of the inclusion of blind students at the education system, the importance of using adequate teaching resources and the use of manipulative materials at mediation of knowledge. On the other hand, we discuss some drawbacks such as the lack of teacher training and the scarcity of pedagogical material at schools what makes the educational inclusion difficult to happen in its integrity. This discussion is corroborated by Vygotsky´s thoughts in which a blind child can achieve equal development to a “normal” child by other ways. Thereby, we suggest the use of Soroban for Mathematics classes as a specific educational resource, substantial for the execution of mathematical calculations by visually impaired students

and the knowledge of Braille Codes by both the teacher and the student.
**KEYWORDS:** Mathematics; Inclusive Education; Soroban; Braille; Teaching practice.

## 1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre a inclusão de alunos cegos no sistema escolar brasileiro e sobre a importância dos Códigos Braille e do Soroban nas aulas, principalmente na disciplina de Matemática. O texto em si é parte dissertação de mestrado da autora.

A inclusão de alunos especiais é um direito garantido por lei no Brasil e tem sido discutido por meio dos documentos nacionais e internacionais, tais como: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO,1990), Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência - Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), dentre outros, que regulamentam a inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência nas escolas de ensino regular.

Diante disso, a gestão da escola, ao receber alunos com qualquer tipo de deficiência, precisa planejar sua proposta pedagógica de forma a assegurar todos os direitos previstos pela LDB 9394/96, através de estratégias que amenizem ou erradiquem os obstáculos impostos pelas suas limitações em decorrência da deficiência visando sua plena participação na vida escolar e comunitária. Porém, o fato de receber o aluno com necessidades especiais na escola regular não implica em educação inclusiva, sendo preciso pensar um ensino adequado às necessidades individuais de cada um. Assim sendo:

> [...] o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica inicialmente rejeitar a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva deve desenvolver práticas que valorizem a participação de cada aluno. (RODRIGUES, 2006, p.302).

No caso do aluno cego, que foi o foco deste artigo, existem alguns recursos que lhe são muito úteis para a aquisição do conhecimento acadêmico, sendo aqui destacados o Sistema Braille para leitura e escrita e o Soroban[2] para cálculos matemáticos. Pois, tendo em vista o aluno cego como um futuro profissional com as mesmas capacidades intelectuais de um vidente, reconhece-se a importância de um aprendizado que potencialize competências e habilidades, através de estímulos, oportunidades e recursos didáticos que favoreçam a sua formação por vias especiais, de forma a não limitar o desenvolvimento mental desses estudantes, pelo contrário, permitir que desenvolvam suas habilidades.

Segundo Vygotsky (1997), as limitações das pessoas com cegueira ficam reservadas ao aspecto de mobilidade e orientação espacial, uma vez que, quando se refere ao desenvolvimento intelectual e elaboração dos conceitos, estes permanecem intactos.

Um dos maiores impedimentos encontrados na inclusão dos alunos cegos e de baixa visão nas turmas de ensino regular é a falta de domínio do código Braille e as dificuldades no uso do Soroban pelos professores de Matemática. Ferronato (2002) revela que uma grande maioria dos professores de turmas regulares não sabem fazer o uso da leitura e escrita Braille, devido a pouca ou nenhuma necessidade direta do uso cotidiano deste, ficando a cargo somente dos professores da educação especial.

Como assinala Uliana (2012):

> A educação inclusiva está sabiamente arquitetada na teoria, nas leis, nos materiais informativos, produzidos pelo governo federal. No entanto, ela ainda não se tornou realidade na vida de muitos estudantes deficientes visuais. Falta material didático diversificado que possibilite atender às necessidades desses alunos, falta formação pedagógica para os professores promoverem um ensino de qualidade, falta, por parte de algumas escolas, promover o bem estar desse estudante e, ao mesmo tempo, garantir-lhe o direito de educação para todos. (ULIANA, 2012, p.39).

## 2 | A HISTÓRIA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS CEGOS NO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO

Em todo o mundo, ao longo da história, os indivíduos que apresentavam qualquer tipo de deficiência eram vítimas de exclusão social e desvalorização, e com a cegueira não era diferente. Logo, o acesso ao conhecimento era muito restrito. De acordo com Bruno e Mota (2001):

> As preocupações de cunho educacional em relação às pessoas cegas, surgiram no Séc. XVI, com Girolínia Cardono – médico italiano – que testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato. Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas. A partir de então, as ideias difundidas vão ganhando força até que, no Séc. XVIII, 1784, surge em Paris, criada por Valentin Haüy, a primeira escola para cegos: Instituto Real dos Jovens Cegos. Nela Haüy exercita sua invenção – um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns. (BRUNO & MOTA, 2001, p.27).

Foram inúmeras as tentativas, em vários países, de encontrar uma alternativa que proporcionasse às pessoas cegas a capacidade de leitura e escrita. Dentre essas, destaca-se o processo de representação dos caracteres adaptado pelo francês Valentin Hauy. Por volta do século XIX alastraram-se nos Estados Unidos e Europa outras escolas com esse mesmo objetivo.

Louis Braille, um jovem estudante cego, que frequentava o Instituto Real dos Jovens Cegos, veio a saber de uma invenção de um código militar, desenvolvido por Charles Barbier, oficial do exército francês, com o objetivo de viabilizar a comunicação noturna entre oficiais da guerra. Não tendo sucesso no proposto, seu inventor o levou para o referido Instituto para ser testado entre as pessoas cegas.

Tal código se baseava em doze sinais, com linhas e pontos salientes, representando

sílabas na língua francesa. Os pontos salientes foram, então, a base pra que Louis Braille criasse, em 1825, o Sistema Braille de leitura e escrita para cegos, ainda hoje utilizado mundialmente. Assim, o acesso à leitura e à escrita por pessoas cegas deslancha, tornando-lhes possível maior participação social.

## 2.1 O Sistema Braile

O Sistema Braille, também denominado Código Braille, é composto por 64 (sessenta e quatro) símbolos resultantes do arranjo de 6 (seis) pontos, dispostos em duas colunas de 3 (três) pontos. Na reglete este está configurado em um retângulo de seis milímetros de altura por aproximadamente três milímetros de largura. Os seis pontos formam a chamada "cela Braille". Para sua identificação, os pontos são numerados da seguinte forma: de cima para baixo, coluna da esquerda, os pontos 123, e de cima para baixo, coluna da direita, os pontos 456.

O Sistema Braille aplicado à Matemática, chamado por Código Braille Matemático, também foi proposto por Louis Braille, em 1837. Nele, foram apresentados os símbolos fundamentais para algarismos e sua utilidade aplicada à Aritmética e Geometria. Em 1878, foi realizado um Congresso Internacional em Paris, com a participação de países europeus e dos Estados Unidos, onde ficou estabelecido que o Sistema Braille deveria ser adotado de forma padronizada em consonância com a proposta apresentada por Louis Braille, em 1837.

O sucesso do Sistema Braille e a faculdade das pessoas cegas vieram para o Brasil por José Álvares de Azevedo, após uma temporada em Paris estudando no Instituto Real dos Jovens Cegos. Ele ensinou o Sistema Braille para Adèle Sigaud, que foi levada a D. Pedro II para apresentar seus objetivos para criação de um colégio onde as pessoas cegas pudessem estudar, o que materializou na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de Setembro de 1854, o que hoje conhecemos por Instituto Benjamin Constant. (BRUNO & MOTA, 2001). Para os autores:

> O Instituto Benjamin Constant (IBC) foi o primeiro educandário para cegos na América Latina e é a única Instituição Federal de ensino destinada a promover a educação das pessoas cegas e das portadoras de baixa visão no Brasil. Além de ter criado a primeira Imprensa Braile do País (1926), tem-se dedicado à capacitação de recursos humanos, a publicações científicas e à inserção de pessoas deficientes visuais no mercado de trabalho. (BRUNO & MOTA, 2001, p. 27).

Com o passar dos anos, outros estados brasileiros investiram na educação para cegos através da criação de unidades de ensino voltadas para o atendimento destes. Mas o marco histórico brasileiro na educação de pessoas cegas veio em 1946 com a Fundação Dorina Nowill, oferendo ensino integrado e produzindo e distribuindo materiais didáticos para cegos, como livros impressos, digitais e em áudio e sorobans. Esta instituição, hoje, oferece gratuitamente serviços especializados para pessoas com deficiência visual e suas

famílias, além de cursos e palestras para diferentes públicos.

Para Lira e Schlindwein (2008):

> Ao se tratar especificamente da educação da pessoa com diferenças visuais, pode-se dizer que a falta de visão é percebida, a priori, como ponto frágil e vulnerável, causando curiosidade, piedade, surpresa e admiração, de forma que a pessoa é vista como dependente, precisando ser guiada, protegida e amparada.[...] os professores que recebem alunos cegos ou com baixa visão em sala de aula, na sua maioria, têm apenas informações teóricas sobre a questão e não conhecem as potencialidades e possibilidades deste aluno. Há uma tendência cultural da pessoa vidente considerar este indivíduo como limitado, e, consequentemente, incapaz ou deficiente. (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p.176).

Vygotsky (1989, p.5) explica a complicação do desenvolvimento e da personalidade de uma criança deficiente, afirmando que, "de um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro lado, por que precisamente origina dificuldades, estimula o movimento elevado e intensificado pelo desenvolvimento". Essa realidade é percebida na experiência vivenciada no cotidiano das escolas de ensino regular. O despreparo das instituições e dos profissionais que ali atuam dificulta que a inclusão de fato aconteça, limitando, muitas vezes, o desenvolvimento da autonomia do aluno por julgá-lo incapaz.

Por outro lado, As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) propõem educação para todos e estabelece direito ao exercício da cidadania, independente das suas origens ou condições físicas. De acordo com o documento:

> A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos encontra-se a inclusão social. (BRASIL, 2001, p.22).

Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1989) defende a educação inclusiva e acesso para todos. Tanto que para ele, uma criança cega pode alcançar desenvolvimento igual a uma criança normal, só que por uma metodologia diferente. A sociedade é quem vem limitando o desenvolvimento por completo dos deficientes e não o seu limite biológico. Nesse ponto é que destacamos o papel do professor e da escola para que o aluno possa desenvolver intelectualmente, por meio de veículo que lhe permita significar o mundo, criando condições favoráveis à aprendizagem, seja por meio auditivo, tátil ou outro, para ser "inserido" na sociedade com as mesmas oportunidades dos demais.

## 3 | O SOROBAN: ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE SEU USO E A TRAJETÓRIA ATÉ CHEGAR AO BRASIL

De acordo com Fernandes (2006):

> O soroban foi um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Esboçado inicialmente a partir de sulcos na areia preenchidos por pedras furadas e dispostas em hastes de metal ou madeira, nas quais podiam correr livremente ao longo dessas hastes conforme a realização do cálculo. (FERNANDES, 2006, p.17).

O atual Soroban, na terceira e última adaptação pelos japoneses, em sua estrutura física, é um instrumento de madeira ou plástico com hastes verticais, contendo, nestas, contas deslizantes e uma barra horizontal fixa através das hastes. Na sua parte inferior, apresenta 4 contas em cada eixo com valores iguais a 1 e na parte superior uma conta com valor 5 em cada eixo. Existem sorobans com 13, 21 ou 27 eixos, sendo o mais utilizado o de 21 eixos.

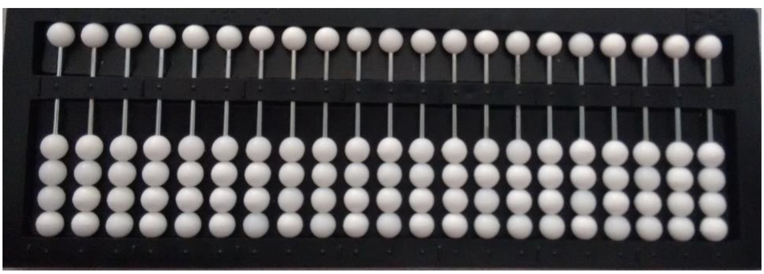


Figura 1: Soroban adaptado para pessoas cegas

Fonte – Arquivo próprio

Conforme Pacheco *et al.* (2014):

> O Soroban utiliza como princípio a lógica do sistema decimal, atribuindo a cada haste uma potência de 10 (..., $10^{-1}$, $10^{0}$, $10^{1}$, ...) da direita para a esquerda. A cada três hastes, existe um ponto saliente, o qual indica a ordem das unidades de cada classe, ou seja o instrumento é dividido em classes decimais. Dessa forma, possuindo essas atribuições, o Soroban favorece a compreensão do sistema de numeração decimal, visto que utiliza nas representações numéricas o valor posicional dos algarismos e decomposição das ordens como, por exemplo, o número 367 em 300+60+7, de modo a abordar o princípio aditivo do sistema de numeração. (PACHECO *et al*, 2014, p.6).

O soroban, além de auxiliar nos cálculos matemáticos, ainda estimula a coordenação motora, sendo capaz de desenvolver concentração, raciocínio lógico-matemático, atenção, memorização, percepção e cálculo mental, principalmente porque o operador é o responsável pelos cálculos por meios concretos, aumentando a compreensão dos procedimentos envolvidos.

De acordo com Peixoto, Santana e Cazorla (2010), no ano de 1908, trazidos por imigrantes japoneses para uso próprio, chegavam ao Brasil os primeiros sorobans. Estes ainda se apresentavam na versão antiga, sendo essa a segunda adaptação feita pelos japoneses do ábaco chinês, ainda com cinco contas na parte inferior. Em 1953, passou a ser utilizado o soroban moderno, com quatro contas na parte inferior, que é o modelo utilizado até hoje.

Começaram, então, as especulações sobre o uso da ferramenta, porém, só a partir de 1958 ele passou a ser oficialmente divulgado pelo Professor Fukutaro Kato através do seu livro *"O Soroban pelo Método Moderno"*, como assinala Fernandes (2006).

### 3.1 Adaptação do soroban para uso de pessoas cegas

Joaquim Lima de Moraes perdeu sua visão em decorrência de uma miopia, antes mesmo de terminar o Ensino Fundamental. Pela necessidade, veio a aprender o Sistema Braille e se interessou pelo Soroban, uma vez que este auxiliaria nos cálculos matemáticos. Desde os primeiros contatos, ele percebeu que a leveza que as contas deslizavam seria difícil para uma pessoa com deficiência visual manipulá-lo, com o toque dos dedos, sem que estas saíssem das devidas posições. Moraes começou, então, uma investigação para uma possível adaptação.

Em seus estudos, percebeu que, introduzindo uma borracha compressora no fundo onde as contas deslizam, poderia dar mais segurança, uma vez que seria necessário imprimir um pouco de força para que estas deslizassem, permitindo, assim o manuseio com mais segurança por deficientes visuais. Foram colocados, também, pontos salientes ao longo da régua para indicar as divisões das classes numéricas, mudanças nas quais resolveriam as dificuldades dos cegos em manipular esse aparelho.

Com o objetivo de divulgar o instrumento adaptado, Moraes publicou um manual de operação do Soroban em braille e, também, mimeografada. A primeira iniciativa sólida para ensino do Soroban para cegos no Brasil foi na escola onde o Moraes aprendeu Braille, onde foi autorizado a introduzir o ensino do Soroban na aulas de Matemática, e, depois, no curso de Especialização de Professores no Ensino de Cegos. Moraes trabalhou muito na divulgação dessa inovação, ministrou cursos, palestras, foi em rádios e TV, enviou Sorobans e cópias do manual para as principais instituições de cegos no Brasil e para vários outros países, revolucionando, assim, o ensino da Matemática para portadores de deficiência visual quase no mundo inteiro (FERNANDES, 2006).

### 3.2 O uso do Soroban como instrumento de inclusão educacional hoje no Brasil

O Soroban hoje é instituído pelo Ministério da Educação (Portaria nº 657, de 07 de março de 2002), como instrumento de inclusão e melhoria do aprendizado da Matemática, como facilitador do processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual nas

escolas regulares. Já com a Portaria n. 1.010, de 11 de maio de 2006, do Ministério da Educação (MEC), com base no parecer da Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban (2002), o estabeleceu como um recurso educativo específico substancial para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual (BRASIL, 2006).

Através da exploração tátil do Soroban, o aluno cego que o manipula é capaz de entender todo o processo matemático envolvido nos cálculos, possibilitando a formação do conceito numérico tanto quanto as propriedades estruturais da adição, subtração, multiplicação e divisão. De acordo com Fernandes (2006, p.34), "a construção do conceito de números para os alunos videntes acontece por meio da repetição mecânica dos numerais". Vale ressaltar que se o trabalho com videntes for desenvolvido através do uso do Soroban, estes também desenvolvem as mesmas habilidades na formação dos conceitos matemáticos.

Ainda, em concordância com Fernandes (2006), quando se aprende a operar por meio do Soroban se dispensa o uso de expressão como "vai um ou eleva um", usada no Ensino Fundamental para referir-se à troca do agrupamento na adição; "empréstimo" na subtração; "desce um algarismo" para prosseguir na divisão. Esses termos são desprovidos de significados, mas o aluno acaba absorvendo pela repetição e treino da técnica.

Ferronato, citado por Pacheco *et al* (2014, p.5), afirma que, através do Soroban, o aluno é capaz de compreender vários conceitos aritméticos, desde os mais básicos até os mais avançados. Além disso, com o Soroban é possível desempenhar diferentes tipos de intervenção matemática, desde as mais simples, como adição e subtração; multiplicação e divisão de Números Naturais, até extração de raízes quadradas ou raiz enésima de números Naturais; resoluções de cálculos com números decimais; potenciação; cálculo de MDC e MMC; números primos; divisibilidade; relações de equivalência; equações modulares; análise combinatória, logaritmos entre outras. (FERRONATO apud PACHECO *et al,* 2014, p.5).

Assim, para os alunos com deficiência visual, a utilização do Soroban é um grande avanço na aprendizagem matemática. Usufruir de um instrumento de cálculo que desenvolve habilidades essenciais para a compreensão de conceitos básicos da Matemática é um ganho muito grande, que vem a refletir até mesmo nos alunos videntes, pois o trabalho com o soroban em sala de aula apresenta a mesma eficácia para ambos.

## 4 I A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM O ALUNO CEGO

O trabalho com um aluno cego na sala de ensino regular exige, de forma geral, a adaptação para tal e os recursos especiais para todas as disciplinas. Esse processo vai desde o posicionamento do aluno na sala de aula em um ponto estratégico onde possa ouvir e ser ouvido, ao acesso a recursos que viabilizem a aprendizagem sem prejuízos.

Dentre esses recursos, podemos citar, em primeira mão, a reglete e punção, se o aluno é alfabetizado em Braille, o Soroban para as aulas de Matemática e livros impressos em Braille que são essenciais em todas as disciplinas, uma vez que coloca o aluno em contato com a linguagem escrita e o dá mais autonomia nos estudos.

Para as aulas de Matemática, que é o nosso foco, "o código oferece a possibilidade da expressão matemática escrita, da mesma forma como fazem as pessoas sem limitações visuais, necessitando, em algumas situações, de adaptações específicas". (VIGINHESKI *et al,* 2014, p.908). Porém, apenas a simbologia Braille nas aulas de Matemática, às vezes não é suficiente para tornar claras as informações que apresentam em forma de gráficos, tabelas, figuras tridimensionais e que requerem representações táteis ou associação com situações que estão presentes no cotidiano do aluno.

A atuação do professor como mediador na elaboração dos conceitos matemáticos e o uso do Soroban para auxiliar nos cálculos torna-se de grande importância. Assim, a disponibilização, pela escola, de recursos que auxiliem o professor nessa mediação pode facilitar o processo para ambos. Existe hoje no mercado uma série desses recursos disponíveis para esse fim, porém, muitas vezes, não chegam até as escolas onde esses alunos se encontram matriculados, seja por falta de solicitação da escola, por falta de conhecimento, ou, até mesmo, pela demora quando estes são solicitados.

Temos, ainda, outra situação que dificulta a inclusão do aluno cego nas aulas de Matemática e, com certeza, a mais preocupante de todas: o despreparo do professor para receber e incluir esse aluno. É muito importante que o professor tenha conhecimento do sistema Braille. Em concordância com Reily (2004, p.139), "deter noções sobre as especificidades da leitura e escrita Braille auxilia o educador a perder o receio de se aproximar do aluno com cegueira", uma vez que este já conhece a sua linguagem escrita, facilitando uma relação mais suave e sem "pré-conceitos".

Nesse sentido, convém afirmar que a maioria dos professores de Matemática do ensino regular não conhece a simbologia Braille e nem o Soroban, já que essa função é, na maioria das vezes, atribuída ao professor especialista, mas nem toda escola de ensino regular possui a disponibilidade desse profissional, exigindo, então, uma preparação do professor que atua naquela classe.

Porém, para Mantoan (1997), os professores esperam que a formação para a inclusão lhes ofereça roteiros de trabalho prontos para serem aplicados em suas salas de aula, exterminando, assim, todos os problemas encontrados nas escolas inclusivas. Além disso, segundo ela, esses docentes acabam por acreditarem que basta conhecer as dificuldades de caráter conceitual, etiológico, oriundos e específicos para cada deficiência e aplicar métodos específicos para o ensino/aprendizagem desses alunos. Corroborando com as ideias dessa autora, Sampaio e Sampaio (2009) afirmam que:

> [...] a inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras.

> Para  uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar. [...]. A complexidade envolvida neste processo reforça a importância da formação dos professores, o que se torna um fator chave para propiciar as mudanças exigidas pela educação inclusiva. (SAMPAIO & SAMPAIO, 2009, p.44-45).

Portanto, diante do exposto, entende-se que a inclusão educacional jamais acontecerá enquanto não houver uma sociedade sensibilizada e preparada para conviver com a diversidade humana, um sistema de ensino preocupado com a aprendizagem ativa na busca da autonomia intelectual e social, e professores que percebam as dificuldades de aprendizagem também no processo de ensino e não apenas no aluno. Assim, para Mantoan (1998, p.46), é fundamental "[...] o exercício constante da reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola".

## 5 l CONCLUSÃO

A maior dificuldade encontrada pelo aluno cego, numa escola que se diz inclusiva, é a sua estigmatização, prejudicando, inicialmente, a sua personalidade e autoestima, e, consequentemente, o seu desenvolvimento intelectual. Estamos envolvidos por um sistema que, na verdade, é mais integrador do que inclusivo. A inclusão requer envolvimento, igualdade e oportunidade para todos, sendo, portanto, necessário romper com os obstáculos impostos pelo preconceito e fazer das dificuldades um desafio vital.

O aluno cego, que frequenta as escolas de ensino regular, muitas vezes é tido como ouvinte, não participa ativamente das aulas, seja por falta de incentivo ou preparo por parte do professor ou, até mesmo, pela falta de apoio da escola. Numa disciplina como a Matemática, que requer o envolvimento direto do aluno na construção do conhecimento, este fica a desejar se o professor não faz essa mediação.

Assim, ao tratar a Matemática de forma dinâmica, concreta e contextualizada, onde o professor e aluno estão expostos a um diálogo aberto, na busca da construção dos significados e não na transmissão do conhecimento, interligando a teoria e prática, o professor estará dando mais um passo na direção da inclusão educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008.** Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm Acesso em 09/03/2014

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 jan. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 657, de 7 de março de 2002**. Adota diretrizes e normas para uso e ensino do soroban. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/outros_dispositivos.asp. Acesso em: 15 fev. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n. 1.010, de 11 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/direitoaeducacao.txt. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução cne/ceb nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. Brasília, DF, v. I. fascículos I - II - III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

FERNANDES, C.T. *et al*. **A construção do conceito de número é o pré-soroban**. MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERRONATO, Rubens. **A Construção de Instrumento de inclusão no Ensino da Matemática**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. p.124.

LIRA, M. C. F, SCHLINDWEIN, L. M. **A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural.** Caderno CEDES, Campinas, v.28, n.75, Mai/Ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622008000200003. Acesso em: 28 jul. 2015.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Integração x Inclusão - educação para todos**. Pátio, Porto Alegre - RS. nº 5, p. 4-5 maio / jun, 1998.

PACHECO, N. R.; MIRANDA A. D.; PINHEIRO, N. A. M.; SILVA, S. C. R. **Contribuições do soroban e do multiplano para o ensino de matemática aos alunos com deficiência visual:** foco na inclusão. 2014. Disponível em: http://www.sinect.com.br/2014/pdfs/SD_34_INCLUSAO_DEFICIENTES_VISUAIS.pdf. Acesso em: 04 jul. 2015.

PEIXOTO, J. L. B.; SANTANA, E. R. dos S.; CAZORLA, I. M. **Soroban uma ferramenta para a compreensão das quatro operações**. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação.** Campinas: Papirus, 2004.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p.1-16.

SAMPAIO, C.T, SAMPAIO, S.M.R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. Disponível em: http://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf. Acesso em 10 jul. 2015.

ULIANA, M. R. **Ensino aprendizagem de matemática para alunos sem acuidade visual: a construção de um kit pedagógico**. 2012. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

VIGINHESKI, L; V. M FRASSON, A. C. SILVA, S. C. R. SHIMAZAKI, E. M. **O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. Ciências e Educação.** Bauru, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014.

VYGOTSKY, L. S **Fundamentos de Defectologia**. Tomo 5. Madrid: Visor Dis. S.A, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# O USO DO *INSTAGRAM* COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO DO PERFIL @BIBLIOCIENTIFICA

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Maria do Socorro Corrêa da Cruz**
Mestra em Educação e professora da Faculdade do Maranhão

**Nathalia Regina Rodrigues**
Analista de sistema e graduanda do Curso de Administração da Faculdade do Maranhão

**RESUMO:** As redes sociais são meios de produção, disseminação, colaboração e de socialização de informações e conhecimento. O conteúdo não se restringe ao ambiente escolar ou acadêmico, está alcance de todos aqueles que possuem recursos necessários, visto que há diferentes formas para produzir, acessá-lo e divulgá-lo. Portanto, o artigo visa descrever as possibilidades de a utilização do *Instagram* como estratégias nas práticas pedagógicas devido ao fato de ser um importante canal para troca de informações educacionais. A metodologia consiste em um estudo de caso com abordagem qualitativa do perfil no *Instagram* "Bibliocientífica", criado para disponibilizar informações e conteúdos acerca da disciplina Metodologia do Trabalho Científico. A partir do estudo de caso conclui-se que o *Instagram* pode ser usado de forma planejada como ferramenta pedagógica de processamento, disseminação e recuperação de informação, bem como estratégia ou recurso pedagógico que possibilita a construção, ampliação e compartilhamento de conhecimento como fonte e divulgação de conteúdos de disciplinas em vários formatos, como pesquisa, projetos e diversos trabalhos acadêmicos. A constante evolução e modernidade dos recursos tecnológicos alterou as formas de se comunicar, ensinar e aprender. Assim, as redes sociais permitem desenvolver habilidades e competências escolares, acadêmicas e profissionais essenciais para o novo cenário educacional.
**PALAVRAS-CHAVE:** *Instagram*; ferramenta pedagógica; estratégia pedagógica; rede social; bibliocienfica.

**ABSTRACT**: Social networks are means of production, dissemination, collaboration and socialization of information and knowledge. The content is not restricted to the school or academic environment, it is available to all those who have the necessary resources, there are different ways to produce, access and disseminate it. Therefore, the article aims to describe the possibilities of using Instagram as strategies in pedagogical

practices due to the fact that it is an important channel for exchanging educational information. The methodology consists of a case study with a qualitative approach of the Instagram profile “bibliocientifica”, created to provide information and content about the Methodology of Scientific Work discipline. From the case study, it is concluded that Instagram can be used in a planned way as a pedagogical tool for processing, disseminating and retrieving information, as well as a pedagogical strategy or resource that enables the construction, expansion and sharing of knowledge, as a source and dissemination of subject content in various formats, such as research, projects and various academic works. The constant evolution and modernity of technological resources changed the ways of communicating, teaching and learning. Thus, social networks allow the development of essential school, academic and professional skills and competences for the new educational scenario.
**KEYWORDS:** Instagram; teaching tool; learning strategy; social network; bibliocienfica.

## INTRODUÇÃO

A situação pandêmica, provocada pelo vírus Sars-CoV-2, obrigou a população a adotar medidas de segurança, tais como o isolamento e o distanciamento social. Observou-se também o crescimento da utilização das redes sociais, através das quais os indivíduos mantiveram contato, mesmo separados geograficamente. Diante desse novo cenário, todo o sistema educacional também passou por inúmeras mudanças no processo de ensinar e aprender, bem como adotaram-se novas metodologias e estratégias com a utilização dos mais variados recursos tecnológicos de comunicação e informação.

Entende-se que as metodologias inovadoras partem da compreensão de que a aprendizagem se dá pelo compartilhamento e interação com outras pessoas no meio social, se aprende de formas diferentes e menos estruturadas e em espaços não formais de aprendizagem, como exemplo, nas redes sociais. Portanto, o presente artigo visa descrever as possibilidades da utilização do *Instagram* como estratégias nas práticas pedagógicas devido ao fato de ser um importante canal para troca de informações educacionais, principalmente para os jovens, já que eles estão, em sua maioria, presentes nas redes socais.

Assim, para auxiliar nas reflexões sobre a promoção de certos modos de ser e estudar nesse ambiente, analisar-se-á o perfil “bibliocientifica”, criado para disponibilizar informações e conteúdos acerca da disciplina Metodologia do Trabalho Científico. O @ bibliocientifica atualmente possui mais de nove mil seguidores e conta com inúmeras publicações em diversos formatos para os alunos e professores relativos a variados assuntos de produção acadêmica.

## AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem se expandido em todos os setores, especialmente no campo educacional. Esse fenômeno é o

resultado da inserção gradativa do educando, desde os primeiros anos de vida, no mundo tecnológico, com reflexos no processo educacional, oportunizando novas experiências e desafios no processo ensino-aprendizagem. Ter conhecimento e dominar esses recursos são indispensáveis para a atuação do sujeito no contexto social. Para tanto, a educação é uma possibilidade para que o ser humano possa conhecer a realidade na qual vive, a fim de compreender e intervir nas situações do seu cotidiano e nas suas relações sociais mais amplas.

Ao mencionar ambiente virtual, é necessário salientar que as tecnologias e a comunicação estão lado a lado em uma constante evolução que tem acarretado o desenvolvimento de uma nova fase nas interações humanas na sociedade em rede. (CASTELLS, 1999).

Nesta época em que a todo instante são desenvolvidas novas tecnologias, a velocidade com que as pessoas acessam, produzem e distribuem mundialmente a informação é impressionante. Para Castells, “vivemos em um novo modo de desenvolvimento, cuja fonte de produtividade está centrada na geração de conhecimentos, armazenamento, processamento, uso da informação e comunicação de signos e símbolos” (CASTELLS, 1999, p. 35).

Sabe-se que nem tudo que se refere às tecnologias no futuro é previsível, pois cada indivíduo tem sua particularidade e, na vida, suas escolhas são determinadas pelo conjunto de conhecimentos. Lévy alerta que:

> As projeções sobre os usos sociais do virtual devem integrar o movimento permanente de crescimento de potência, de redução nos custos e de descompartimentalização. Tudo nos leva a crer que estas três tendências irão continuar no futuro. Em contrapartida, é impossível prever as mutações qualitativas que se aproveitarão desta onda, bem como a maneira pela qual a sociedade irá aproveitar-se delas e alterá-las. É neste ponto que projetos divergentes podem confrontar-se, projetos indissoluvelmente técnicos, econômicos e sociais. (LÉVY, 2011, p. 33).

Nota-se o otimismo frente à tecnologia, pois se acredita que ela pode tornar o mundo um lugar melhor para se viver, uma vez que “a sociedade informática será uma espécie de país das maravilhas onde as pessoas, liberadas do peso do trabalho, não teriam outra preocupação senão a de inventar um meio para passar o tempo”. (LÉVY, 2011, p. 133).

O autor enfatiza que as denominadas tecnologias coletivas ou tecnologias da inteligência têm afetado o modo de estruturar a sociedade, assim como todos e, especialmente, os educadores. Propõe ainda o encontro da era digital com a escrita e a oralidade propiciado pela utilização de TICs como ensejo à comunicação interativa, ao desenvolvimento da criatividade, à aprendizagem individual e coletiva do conhecimento.

Essa tendência atual da sociedade da informação, em que a “informação é uma nova moeda de troca, [...] é tão importante quanto o dinheiro” (MORAN, 2013, p. 21). Tal moeda não está mais localizada em um único local ou nas mãos de poucas pessoas.

A massificação do acesso às TICs permitiu que atualmente o acesso, a produção e a disseminação de informações sejam feitas por qualquer um que possua os equipamentos necessários para tal. Isso provocou também uma mudança nas formas de ensinar e de aprender.

As diferentes TICs podem ser empregadas como ferramentas ou estratégias de ensino e aprendizagem, pois são capazes de potencializar a cognição dos indivíduos ao permitir um desenvolvimento interligado e intersensorial do raciocínio. Dessa maneira, o objeto de estudo é acessado e re-acessado várias vezes, de diversas maneiras e por diferentes pontos de vista, o que promove um aprendizado mais sólido e significativo. (MORAN, 2013).

## A REDE SOCIAL *INSTAGRAM* COMO ESTRATÉGICA PEDAGÓGICA DE APRENDIZAGEM

As redes sociais têm o objetivo de integrar, compartilhar informações em comum, entreter e aproximar pessoas. Cada perfil tem sua finalidade e preferência nas relações. O uso das redes sociais tem crescido na sociedade. As informações em tempo real proporcionam aos usuários uma interação virtual e, com ela, a necessidade de mais informações difundidas ao mesmo tempo. Com todas essas disponibilidades tecnológicas, muitas pessoas, instituições educacionais e empresas têm aderido às redes sociais para uma nova relação digital.

O *Instagram* se insurge nesse espaço virtual, numa perspectiva de se tornar o difusor de novas formas de encontros colaborativos na rede, por se apresentar como uma rede social *on-lin*e focada na comunicação e autoria visual.

O *Instagram* surgiu em outubro de 2010, tendo como os responsáveis por seu desenvolvimento os engenheiros de programação Kelvin Systrom e Mike Keneger, e desde então vem se expandindo com finalidades variadas. A rede social proporciona ter amigos ou seguir e ser seguido por pessoas com intenção de acompanhar as suas atualizações. Até mesmo seus desenvolvedores ficaram impressionados com a repercussão do aplicativo em tão pouco tempo. Eles acreditam que o aplicativo trouxe a oportunidade para o mundo de mostrar transparência e conexões mais próximas. (PIZA, 2012; OLIVEIRA, 2020).

Lorenzo (2013) e Oliveira (2020) sugerem que o aplicativo *Instagram* seja empregado nas práticas pedagógicas das seguintes formas: a)Portfólio da turma: criação de um perfil para compartilhar, projetos realizados pelos alunos; b) Portfólio de um projeto: criação de um perfil para documentar o desenvolvimento e a culminância de um projeto em determinada(s) disciplina(s); c)Fonte de pesquisa: utilização dos perfis dos próprios alunos para reunir informações sobre determinado assunto; d)Reforço extraclasse: criação de um perfil para determinada disciplina ou projeto, cujas postagens objetivem relembrar e sintetizar o que abordado e discutido em sala de aula; e)Ampliação de conhecimentos:

docentes devem sugerir que os alunos sigam perfis em que são apresentados temas educacionais de seu interesse como dicas de estudos e ampliação de conteúdo ministrado em sala de aula.

Do mesmo modo que as demais mídias sociais facilitam o processo de produção e disseminação do conhecimento, o *Instagram* também possibilita uma nova forma de produção, disseminação e recepção da informação, com narrativas do saber mais criativas, um visual mais atrativo, lúdico e com a inovação de colocar o usuário como protagonista. Vários perfis na rede social promovem a criação e compartilhamento de conteúdo por meio de postagens contendo mapas mentais, esquemas, dicas de estudo, de leituras, de documentários e *posts* motivacionais. (LORENZO, 2013). Contudo, é necessário fazer um planejamento das atividades e conteúdos pedagógicos que serão disponibilizados e definir o papel que o recurso tecnológico exercerá no processo, bem como as habilidades e competências dos alunos.

Assim, é fundamental o planejamento, que "é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (LIBÂNEO, 2013, p. 246). Portanto, ao planejar a execução de uma prática pedagógica é preciso ter em mente: a) Público-alvo: para quem será ensinado? b) Objetivos: que resultados serão obtidos no processo? c) Justificativa: por que este(s) saber(es) fará(ão) diferença para o aluno? d) Conteúdos: que saberes serão desenvolvidos? e) Métodos: que estratégias pedagógicas serão aplicadas? f) Recursos didáticos: que ferramentas pedagógicas serão utilizadas? As tecnologias possibilitam aplicação de estratégias ou ferramentas mais diversas possíveis, mas devem permitir uma aprendizagem significativa com protagonismo do aluno.

## METODOLOGIA

O artigo visa descrever e refletir sobre o uso do *Instagram* como estratégia pedagógica a partir de estudo de caso com abordagem qualitativa do perfil "BiblioCientífica", que consiste em uma conta com produção de conteúdo educacional que surgiu a partir da disciplina "Metodologia do Trabalho Científico" da Faculdade do Maranhão, contendo no perfil mais de nove mil seguidores, principalmente por estudantes com interesses em conteúdos acadêmicos. O perfil surgiu a partir da necessidade de se usar novas ferramentas e estratégicas tecnológicas para mediar o processo de ensino e aprendizagem na nova era das mídias digitais.

Portanto, o estudo de caso se justifica quando se faz de forma minuciosa e aprofundada sobre um tema contemporâneo, favorecendo um maior nível de detalhamento das relações entre os indivíduos e uma organização ou um ambiente nos quais estão inseridos. (YIN, 2015). Já a abordagem qualitativa busca a compreensão de um fenômeno, baseando-se na coleta de informações, interpretação e descrição de sujeitos e o seu

contexto. (MINAYO, 2013).

Para apresentação e análise do perfil "@bibliocientífica" como estratégia pedagógica, levou-se em consideração as publicações selecionadas que possuíam maior alcance, com um número máximo de curtidas e comentários dos seguidores, ou seja, aquelas publicações com maior participação e interação/engajamento dos seguidores.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante das novas exigências educacionais criaram-se também novas estratégias de comunicação, ensinar e aprender, e o *Instagram* vem sendo utilizado como estratégia pedagógica, tornando-se cada vez mais popular entre os estudantes.

Mediante a esse novo contexto educacional, o @bibliocientifica é um perfil que tem a finalidade de produzir e distribuir os mais diversos conteúdos direcionados à rotina de estudos acadêmicos, como dicas de organização de estudos, métodos de memorização, normas técnicas de produção de trabalhos acadêmicos dentre outros.

Assim, no perfil da @bibliocientifica encontram-se vídeos e imagens com dicas de diversos assuntos sobre critérios para elaboração de variados trabalhos acadêmicos, bem como as referidas normas para produção, diferentes sugestões e dicas de recursos tecnológicos, leituras, filmes e conteúdos relacionados à produção, elaboração, apresentação e normas técnicas da área acadêmica.

Por meio da utilização do *Instagram*, consegue-se alcançar seguidores que utilizam a rede social como uma ferramenta pedagógica através das postagens de conteúdos acadêmicos, dicas de leitura e de filmes, e outros assuntos relacionados à produção acadêmica. O *Instagram* é uma ferramenta que pode ser utilizada como fonte e disseminação de informações a fim de complementar os estudos. É nesse cenário de redes sociais que emerge a figura do estudante conectado, denominado como aquele cujos hábitos de estudo estão fortemente associados às plataformas digitais e interações que se dão nesses ambientes digitais. (BIADENI; CASTRO, 2020).

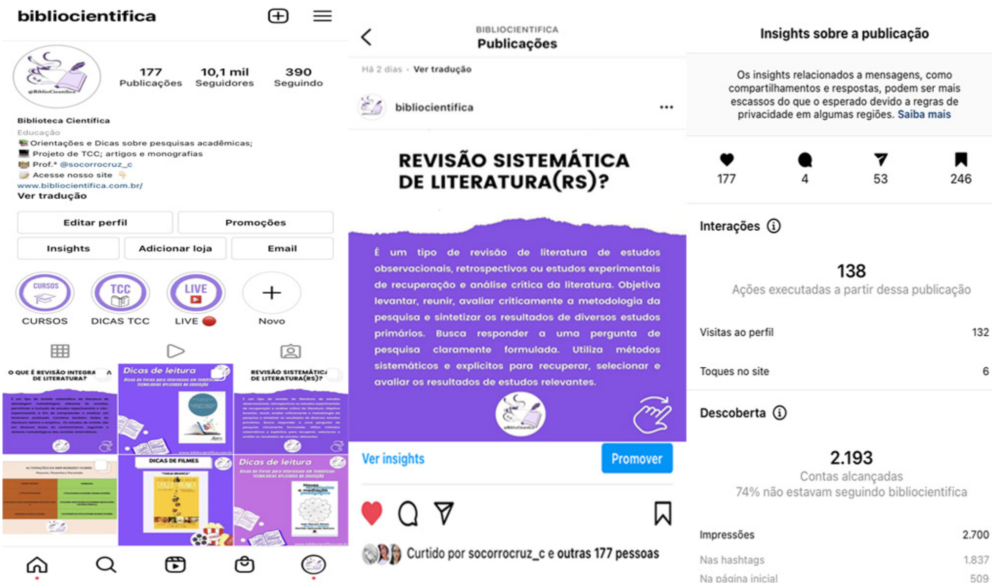



Figura 1 – Perfil "@bibliocientifica

Fonte: instagram.com/bibliocientifica (2021)

O *Instagram* disponibiliza alguns recursos para que os usuários/seguidores aproveitem a experiência para consumir conteúdo, interagir, participar e tirar dúvidas através de mensagens privadas via *Direct* ou perguntar nos comentários. Uma dessas ferramentas é a publicação em formato de *post*, um espaço destinado para a divulgação de fotos, imagens e vídeos curtos de interesse do usuário, no qual é possível inserir legendas, localização geográfica, além de marcar pessoas. Essas publicações ficam armazenadas no perfil do usuário, como um formato de álbum, em ordem cronológica, podendo ser visualizadas pelos seguidores quando eles desejarem e reutilizadas no futuro. (DAVID *et al.*, 2019).

Os *posts* são adequados ao público-alvo, às suas preferências e à sua realidade. Para ter um bom engajamento e atrair a curiosidade dos usuários, os *posts* são planejados de acordo com as necessidades que os usuários apresentam a partir da disciplina Metodologia do Trabalho Científico, tais como formas de fazer pesquisas, produção e normas técnicas de elaboração de trabalhos técnico- científicos e entre outros assuntos relacionados à disciplina.

Cada *post* é criado com dicas para facilitar o entendimento de assuntos complexos e se tornando cada vez relevante. As postagens são feitas de acordo com um planejamento semanalmente em três dias, numa sequência, com dica de conteúdos relevantes para planejamento, elaboração de pesquisa e produção de trabalhos acadêmicos, dicas de leituras e de filmes/documentários. Assim, nas práticas pedagógicas de ensino, propõe-se

o uso desse recurso de duas maneiras: divulgação científica e de conteúdos específicos. No primeiro caso, a docente ao se deparar com conteúdo de interesse para sua disciplina, tem a opção de publicá-la, e na legenda colocar o *link* da reportagem para que os usuários possam ter acesso.

Com isso, pode-se perceber que o perfil fornece dicas para o usuário com critérios para selecionar materiais bibliográficos para trabalhos acadêmicos, como forma de ajudá-los em diversas produções acadêmicas, tais como, resumo, artigos científicos, projetos, monografias, apresentação de trabalhos acadêmicos e outros. Isso confirma a ideia de que as publicações do *Instagram* contribuem para compreensão de conceitos, pois possibilita que o usuário aprenda de forma leve e descontraída, com possibilidade de maior engajamento, e assim há uma diminuição do estresse do estudo tradicional das disciplinas. Esse recurso promove momentos agradáveis de descontração para os estudantes, porém com a mesma carga de aprendizagem.

Além da disponibilização de conteúdo, o IGTV, através de vídeos, também é uma forma que possibilita a interação aluno-professor, já que por meio dos comentários os usuários podem comentar, expor suas opiniões e interagir com outros usuários ao vivo.

O número de *lives* no *Instagram* aumentou drasticamente após o início da pandemia, afinal, as pessoas estão mais em casa e mais *on-line.* Esse recurso tem como função ser um canal de conteúdo, no qual se pode publicar vídeos de até 60 (sessenta) minutos ao vivo e logo após ficam disponíveis no canal. Uma utilidade para esse recurso no ensino, seria usá-lo como uma ferramenta de disponibilização de conteúdo ou materiais de reforço, com conteúdos gravados pela professora e publicados no canal, como tira-dúvidas *on-line* através das *lives.*

Assim, as redes sociais, a exemplo o *Instagram*, pode ser usado como estratégia ou ferramenta para compartilhar conteúdo, onde o professor poderá esclarecer dúvidas e promover debates entre seus alunos sobre um determinado tema, visto que os estudantes se sentem muito mais à vontade para expor suas opiniões nesses espaços virtuais (LORENZO 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se em uma era das mídias digitais, onde a evolução e a modernização das tecnologias digitais vêm alterando as formas dos relacionamentos, comunicação, e promovendo inúmeros benefícios, principalmente nos processos de aprender e ensinar. O conhecimento, que antes era restrito aos espaços organizacionais, escolares ou acadêmicos, atualmente, com os recursos tecnológicos, pode ser produzido, divulgado e acessado e nos mais variados ambientes tecnológicos, assim se oferecem produtos e serviços e compartilham-se de forma colaborativa, sem limites temporais e espaciais.

Nesse novo cenário a adoção de ferramentas ou estratégicas pedagógicas

são essenciais e contribuem para desenvolvimento de competências básicas no uso, produção, processamento e recuperação de informação. Professores deixaram de ser detentores ou reprodutores de conhecimento, passando a ser mediadores do processo de ensinar e aprender. Portanto, a participação em redes sociais é essencial na construção e compartilhamento de conhecimento e desenvolvimento de habilidades profissionais. Elas também são usadas como ferramentas para produzir, coletar e disseminar conteúdos em diversos formatos para atender à determinada demanda social.

Dessa forma, o aplicativo *Instagram* é uma nova estratégia ou ferramenta pedagógicas que se deve utilizar a partir de planejamento. É preciso considerar também alguns aspectos básicos: público-alvo e recursos didáticos; conteúdo; objetos e justificativa; métodos. Deve-se verificar se as publicações estão alcançando os objetivos propostos de promover a aprendizagem de forma interativa e colaborativa.

Ressalta-se que o professor na era das mídias digitais adquire um novo papel, mediador ou facilitador da aprendizagem. Dessa maneira, não é mais o reprodutor do conhecimento até a sua memorização, e sim permitir ao aluno buscá-lo e a utilizá-lo de forma assertiva e produtivamente, sendo ele o protagonista da aprendizagem.

Enfatiza-se que o *Instagram* pode ser usado como ferramenta digital de produção, disseminação e colaboração de projetos; fonte de pesquisa, é uma estratégia para abordar e compartilhar conteúdos e oportunidade para discutir temas relevantes numa disciplina e dessa forma potencializar as práticas pedagógica. Diante das novas exigências por uso de tecnologias inovadoras e estratégicas de ensino e aprendizagem o perfil @bibliocientifica tem a finalidade de produzir e disseminar diferentes conteúdos pertinentes às atividades acadêmicas, escolares e aumentar o engajamento dos alunos.

Assim, no perfil da @bibliocientifica, encontra-se diversos conteúdos, vídeos e imagens com dicas sobre diversos assuntos sobre critérios para elaboração de diversos trabalhos acadêmicos, bem como as referidas normas para produção, uma variedade de sugestões e dicas de recursos tecnológicos, leituras, filmes, enfim, conteúdos relacionados a produção, elaboração, apresentação e normas técnicas da produção acadêmica. Nota-se que o aplicativo *Instagram* oferece aos usuários ferramentas que permitem acompanhar a reação e interação dos usuários com as postagens, ou seja, o quanto estão engajados ao perfil.

Destaca-se que o *Instagram* também pode ser utilizado nas atividades avaliativas, que é o instrumento através do qual o docente verifica a realidade do aluno, suas habilidades e competências, bem como serve como ferramenta de divulgação e mediação de conteúdo para atender a um determinado problema desafiador por meio de engajamento dos alunos em que na sociedade das mídias digitais a escolha e o consumo são individualizados.

Portanto, o *Instagram* é uma estratégia ou ferramenta pedagógica na qual o professor pode devolver conteúdos e atividades pedagógicas planejadas em diferentes contextos ou de acordo com a necessidade do aluno em diversos formatos, tais como vídeos, áudios e

textos em qualquer modalidade ensino.

## REFERÊNCIAS


BIADENI, B. S.; CASTRO, G. G. S. Studygrams: promovendo o consumo de modos de ser e estudar em plataformas digitais. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 72- 83, jan./abr., 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura**.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

DAVID, Francielli de Fatima dos Santos, *et al.* Uma proposta de uso do Instagram em metodologia aplicável em disciplinas do Ensino Médio. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. 1-17, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LORENZO, E. M. **A Utilização das Redes Sociais na Educação**. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAN, José. Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos Tarciso. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Priscila Patrícia Moura. **Manual interativo de utilização do Instagram como ferramenta pedagógica.** Rio Pomba, 2020.

PIZA, M. V. **O fenômeno Instagram:** considerações sob perspectiva tecnológica**.** 2012. 48f. Monografia (Graduação) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/3243. Acesso em: 05 ago. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Brookman, 2015.

# O USO DO WHATSAPP COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

*Data de submissão: 23/09/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Vivianne Souza de Oliveira Nascimento**
Professora Doutora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Natal Central
Natal – Rio Grande do Norte
http://lattes.cnpq.br/3632640726062599

**Ailton Gonçalves Pereira**
Aluno do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Natal Central
Natal – Rio Grande do Norte
http://lattes.cnpq.br/9553874532955561

**RESUMO**: O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Remoto passou a ser imprescindível na continuidade das atividades escolares durante a pandemia do COVID-19. Neste trabalho, com abordagem quali-quantitativa, são evidenciadas as potencialidades do uso do *WhatsApp* como recurso pedagógico no ensino de matemática com alunos do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede municipal de ensino do Rio Grande do Norte. Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas aos professores, e de Formulários da plataforma *Google Forms* aos alunos, bem como pela observação nos grupos de *WhatsApp*. Apesar das dificuldades inerentes ao ensino remoto, pode-se verificar, a partir das análises dos dados coletados, que o WhatsApp tem contribuído muito para a continuidade das aulas, proporcionando melhor interação entre alunos e alunos e também entre alunos e professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** TIC. *WhatsApp*. Ensino de Matemática.

## THE USE OF WHATSAPP AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN MATHEMATICS TEACHING

**ABSTRACT**: The use of Information and Communication Technologies (ICT) in Remote Teaching has become essential in the continuity of school activities during the COVID-19 pandemic. In this work with a quali-quantitative approach, the potential of the use of WhatsApp as a pedagogical resource in the teaching of mathematics with students of the 8th Year of Elementary School, from a public school in the municipal education network of Rio Grande do Norte, is highlighted. The data presented were

collected through interviews with teachers, and forms from the Google Forms platform to students, as well as by observing the participation of students in WhatsApp groups. Despite the difficulties inherent to remote teaching, it can be seen from the analysis of the data collected that WhatsApp has contributed a lot to the continuity of classes, providing better interaction between students and students and also between students and teachers.
**KEYWORDS:** ICTs. *WhatsApp*. Mathematics Teaching.

## 1 I INTRODUÇÃO

Diante do cenário global pandêmico e do isolamento social, iniciado no ano de 2019 e no Brasil no início do ano de 2020 e, consequentemente, com as medidas sanitárias que determinaram o fechamento das escolas em todo o território nacional, para evitar a propagação e a contaminação pelo vírus denominado COVID-19, faz-se necessária a adoção de estratégias educativas que pudessem assegurar a continuidade da oferta de ensino aos estudantes, evitando, dessa forma, a evasão e o abandono escolar.

O Ministério Público da Educação – MEC publicou um parecer (CNE/CP nº5/2020) aprovado em 28 de abril de 2020 o então ensino remoto, reorganizando o calendário acadêmico para todos os estudantes e professores das escolas públicas e particulares de ensino. (BRASIL, 2020, n.p.).

Para isso, as escolas precisaram se reinventar, tendo que recorrer ao uso de tecnologias digitais como única possibilidade, no momento, de dar continuidade aos seus trabalhos. Nesse contexto foi necessário as escolas escolherem dentre os recursos tecnológicos disponíveis para docentes e discentes, o que permitisse a comunicação e a troca de materiais digitais, como uma tentativa de não paralisar o desenvolvimento do ensino durante a pandemia.

A adoção do *WhatsApp* como recurso pedagógico no ensino da matemática ocorreu devido ao fato da grande parte dos professores e estudantes (ou seus responsáveis) possuírem um *smartphone* e pelo fato desse aplicativo fazer parte do cotidiano não havia necessidade de formação para aprender a usá-lo, pois seu manuseio é simples e já está inserido no dia-a-dia de um grande número de brasileiros.

Considerando isto, buscamos nesse artigo apresentar uma discussão sobre a utilização e as contribuições do *WhatsApp* como recurso pedagógico para o ensino da Matemática, a partir da experiência vivenciada por professores e estudantes de uma escola pública municipal durante o período da Pandemia do COVID-19, vivenciada no ano de 2021.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem quali-quantitativa, pois apresenta "informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)" (KNECHTEL, 2014, p. 106).

Trata-se de um estudo de caso, por se tratar de um fenômeno atual, elaborada a

partir de múltiplas fontes de provas, por meio de observação direta, entrevistas e formulários do *Google Forms*. Para Yin (2005, p.32) "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real".

Assim, elegemos uma escola pública municipal na cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte, pelo fato do autor deste artigo atuar na escola como educador desde 2020, tendo o *WhatsApp* escolhido pela escola como instrumento pedagógico para dar continuidade a construção do saber.

Para a realização da pesquisa aplicamos questionários com questões abertas aos professores e aplicação de um formulário do *Google Forms* aos alunos, com perguntas abertas e fechadas. Além da aplicação de formulários e questionários, observamos os registros do grupo de *Whatsapp*, tendo em vista que tinha como atribuições na escola o acompanhamento da frequência dos alunos nas salas de aula virtuais.

Mesmo reconhecendo o contexto social e econômico de muitos estudantes das escolas públicas no Brasil, em que a falta de aparelhos conectados à *internet*, tais como computadores, *tablets* ou *smartphone*s, percebemos que no caso específico da escola pesquisada, esses recursos (*internet* e dispositivos móveis) eram possíveis para professores e estudantes.

Isto possibilitou que a realização dessa pesquisa fosse possível e nos conduziu a uma melhor compreensão sobre o uso do *WhatsApp* como recurso não apenas de comunicação, que é sua intencionalidade, mas também assumindo a condição de um recurso pedagógico que deu continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em um período de isolamento social e impossibilidade da ocorrência de aulas presenciais.

## 2 | A MATEMÁTICA E O USO DAS TECNOLOGIAS

A influência que o conhecimento e a tecnologia da comunicação exercem na sociedade moderna é indiscutível. A tecnologia se faz presente em vários setores da sociedade e está causando mudanças na cultura, economia, ciência, política e nas próprias relações sociais, sendo assim, não seria diferente no campo da educação.

Segundo Neves (2021, n.p.), (...) tudo mudou e as coisas não funcionam mais como antes. Desde a forma de pedir uma pizza ao modo de se divertir ou trabalhar, nós humanos conseguimos encaixar a tecnologia em todos os campos de nossas vidas – até mesmo os inimagináveis.

Atualmente podemos encontrar diferentes recursos tecnológicos que podem ser utilizados por docentes e discentes em seu processo de ensinar e aprender, mas estamos fazendo esse uso no nosso cotidiano escolar? Temos acesso, enquanto professores e estudantes, a esses recursos? Quais as dificuldades e as facilidades que eles podem proporcionar para o processo de ensino e a aprendizagem?

Segundo Goularte (2021, n.p.)

> O uso de tecnologia em sala de aula oferece uma melhora significativa da qualidade de ensino. Seja porque consegue captar a atenção dos alunos de forma diferenciada dos métodos tradicionais de ensino, seja porque desenvolve e estimula competências como o pensamento crítico e a curiosidade dos alunos.

Reconhecemos que a tecnologia está mudando a forma como a matemática é usada e os métodos de ensino da matemática, visto que existem muitas ferramentas tecnológicas disponíveis para auxiliar os professores no ensino desta disciplina. No que se refere ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Matemática e outras ciências na aprendizagem escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que:

> São fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BNCC, 2018, p.60).

Desse modo, percebe-se a importância do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, ao contribuir para o fortalecimento da autonomia desses adolescentes, interagindo criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

São muitas as tecnologias que compõem o conjunto das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs. Eles são *hardware* de computador, *software* e ferramentas de rede usados para processar informações e auxiliar na comunicação. Ou seja, o uso da tecnologia no contexto da aprendizagem escolar não pode mais ser negligenciado, o esforço pela aquisição dessas tecnologias e sua implementação nas escolas brasileiras, tornou-se uma necessidade por sua importância e contribuição para a educação em geral.

Essas tecnologias são incorporadas ao ambiente escolar como ferramentas que auxiliam os professores no ensino de conteúdos em suas disciplinas, na perspectiva de facilitar e atribuir maior significado na aprendizagem da matemática, aproximado o conhecimento teórico às suas práticas cotidianas.

Assim, quando um educador envia ou posta perguntas, vídeos ou manda imagens para os discentes em um aplicativo de mensagens, dando uma prévia da aula ou reforçando o aprendizado depois da aula, fomenta-se a ideia de sala invertida (do inglês, *flipped classroom*), onde primeiro o aluno faz a internalização dos conceitos essenciais antes da aula e depois, junto à turma, discute os conhecimentos adquiridos, tirando as possíveis dúvidas sobre o conteúdo com o professor. Isso significa que o que foi transmitido será acessado onde quer que eles estejam e em todo momento. O tempo é aproveitado de maneira diferente. Os estudantes possuem condições de realizar indagações a respeito do conteúdo multimídia enviados, os quais podem ser respondidos já na próxima aula ou

até mesmo pelo aplicativo. Dúvidas são esclarecidas e ganha-se tempo nas aulas para a realização de outras atividades, inclusive práticas e resolução de problemas.

Segundo a BNCC (2018, p. 61), a utilização de tecnologias digitais na matemática contribui para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados, utilizando-se de diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

Ainda a BNCC (2018, p. 61), na matemática, as tecnologias digitais podem ser usadas para realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas; reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas; reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos; construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano; e determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor; resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens.

## 2.1 O Aplicativo *Whatsapp*: um recurso para o ensino da matemática?

O aplicativo *WhatsApp* pode ser considerado no Brasil como uma ferramenta essencial para comunicação, se considerarmos que desde o ano de 2009, quando começou a operar no Brasil, ele passou a ser utilizado por quase 120 milhões de contas, sendo o segundo país no mundo com maior número de usuários, ficando apenas atrás da Índia, segundo dados do *Statist Research Department* publicado em maio de 2022.

O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito de mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo para s*martphones*.

Ele permite a realização de pesquisas por palavras, expressões ou frases, o compartilhamento em rede de todas as mídias e de mensagens básicas - diálogos textuais, por voz e a conversão da voz em texto. Os diálogos podem ser exportados para outros *Apps* que o usuário tenha instalado no *smartphone*; tais como, telegram, o *dropbox*, o *Google Drive*, gmail etc.

Além das mensagens básicas, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas em tempo real, tais como fotos, imagens, vídeos e áudios, por meio de uma interface moderna, agradável, interativa e hipertextual.

O aplicativo *WhatsApp* é representado por um ícone verde, associado a um número telefônico e se integra perfeitamente com a agenda de contatos existente no aparelho celular.

Com isso, é possível criar grupos que agregam contatos da agenda do celular, com no máximo 256 participantes, adicionando um avatar (foto representativa do grupo) na janela de conversas, podendo nomeá-lo de maneira criativa (ambos editáveis pelos

usuários com o perfil de administradores do grupo)

As interações grupais acontecem independente do administrador salvar ou não todos os contatos dos participantes em sua agenda.

O funcionamento desta aplicação depende de uma conexão ativa, de *Wi-Fi* ou um pacote de dados com tecnologia 2G, 3G ou 4G, ofertado pela operadora de telefonia, para acesso à *internet*.

Na Educação, o aplicativo *WhatsApp* permite que os usuários troquem fotos, áudio, vídeo, desenhos e mensagens de texto pela *internet*. É uma forma rápida e fácil de usar o *smartphone* gratuitamente, pois, com qualquer conexão aberta, é possível fazer chamadas de voz - ou mensagens de texto - sem nenhum custo relacionado.

Segundo Mattar (2014, n.p.), o *WhatsApp* é "uma ferramenta de comunicação rápida e promissora a ser utilizada como uma plataforma de apoio à educação, visto que possibilita o envio de textos, imagens, sons e vídeos e a criação de grupos de usuários".

O *Whatsapp* permite que você se comunique com qualquer pessoa com um *smartphone*, uma conexão ativa com a internet e instalação aplicativos. Essa utilização é uma ferramenta importante, não só nos negócios, mas também na área da aprendizagem, até porque é uma ferramenta importante, fortalece este conjunto de sites de redes sociais integrados.

Em todos os continentes, a literatura sobre o *Whatsapp* está disponível em inglês. No Brasil, a experiência está ganhando popularidade, como evidenciado por uma revisão sistemática do uso pedagógico atual do *Whatsapp* por Bottentuit Junior, Albuquerque e Coutinho (2016, n.p.).

Podemos dizer que a presença do aplicativo se tornou parte do cotidiano de professores e estudantes, possibilitando assim uma nova relação: professor-estudante - *smartphone (WhatsApp).* Por meio desse aplicativo trocam-se mensagens sobre conteúdos, sobre dúvidas, informações escolares e de relações interpessoais, aproximando ainda mais, não apenas a comunicação entre estudantes, mas também dos estudantes com seus professores.

O papel do professor nesse ambiente virtual é de facilitador do entendimento comum no processo de aprendizagem compartilhada, que, segundo Pérez Gomez (2000), ocorre apenas por meio da comunicação. Portanto, as informações da aula devem colocar aos alunos ações sob seu controle e seus resultados na disciplina que desejam. Rey (1995) acredita que as relações professor-aluno são influenciadas pelas percepções que um tem do outro.

Isso significa que o processo de conscientização não precisa ser a única forma de alunos e professores se comunicarem, pois as conexões e motivações também influenciam essa comunicação.

Os alunos são expostos a uma gama de aprendizagem que inclui velocidade, aceitação pessoal, hipertextualização, interatividade, participação, realidade visual e

material escolar, no entanto, alguns professores sentem-se despreparados, optando por não incluir este recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores da educação básica também, em geral, se opõem fortemente ao uso de telefones celulares em sala de aula para fins educacionais. Antônio (2014, n.p.) assevera que a tecnologia ainda é vista por muitos professores como um "novo problema", simplesmente porque não sabem o que fazer com ela.

Em estudo com professores de uma escola pública de Curitiba, PR, Brito e Mateus (2011, n.p.) questionaram sobre a possibilidade de utilizar pedagogicamente o celular dos alunos em sala de aula. Achados de pesquisas apontam que muitos professorem, além de não perceberem o uso dessas ferramentas, ainda as veem como uma barreira para suas salas de aula.

Rizzo (2015, n.p.) afirma que ao trabalhar em história do cinema com uma turma do sétimo ano, com mais de trinta alunos, de 13 anos, teve que enviar dois deles para a coordenação devido ao caos de sua turma. Isso aconteceu em uma escola particular de São Paulo, onde o celular não é permitido na sala de aula.

Na aula seguinte, o professor ficou surpreso ao encontrar um vídeo sobre o tema solicitado por ele, produzido por alunos, esses indisciplinados, por meio do celular.

Aquino (1996, p. 43) pensa que "temos pela frente um novo aluno, uma nova história da história, mas, em certa medida, a preservação como padrão para ensinar a imagem daquele aluno humilde e medroso".

Habituar-se à nova realidade dos alunos não é apenas uma estratégia de sobrevivência, mas é importante para obter melhores resultados no setor da educação.

A relação professor x aluno sempre será interrompida por outras coisas: hoje é o celular e o *tablet*, mas antigamente era um jornal ou livro lido durante a aula que os incomodava.

Os caminhos podem mudar, mas a atitude é a mesma. Se a aula é desinteressante, se o professor está impaciente e estressado, os alunos tendem a se distanciar. (POMPEO, 2014, n.p.).

Vemos que o uso de *smartphones* na escola, pelos alunos, é real. Enquanto isso ainda é visto como um problema por algumas instituições de ensino, não podemos negar a proximidade do aluno com a ferramenta e o poder de ensino que esta tecnologia oferece.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da pesquisa 01 o professor de matemática e 20 alunos dos 8º anos do ensino fundamental II da Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo, localizada no bairro de Felipe Camarão, município de Natal-RN.

Inicialmente, procuramos identificar o perfil dos alunos participantes da pesquisa. Verifica-se com base na Figura 1, que a maioria dos alunos são das faixas etárias de 14

anos, o que corresponde a 47,6%, seguidos dos que tem 13 anos (28,6%), 16 anos (14,3%) e 15 anos (9,5%).

Sobre a renda familiar, 45% recebem até um salário-mínimo, 35% até três salário mínimos, e 20% não possuem renda familiar.

Perguntado quantas pessoas moravam na residência, incluindo o entrevistado, a maioria respondeu que mora com 4 pessoas (40%), seguidos de três (25%), cinco (15%), duas (10%), seis (5%) e uma pessoa (5%).

Sobre os dispositivos disponíveis para acessar as aulas remotas: 19 (95%) alunos possuem acesso a um aparelho celular/*smartphone*, 01 (5%) possui computador e 4 (20%) alunos possuem *notebook*. (Obs.: Nesse quesito, há alunos que possuem acesso a mais de um dispositivo para assistirem as aulas remotas).

Com relação aos 19 alunos que possuem acesso a um aparelho celular/*smartphone*, perguntamos se eles têm internet banda larga ou pacote de dados de internet, para acesso às aulas remotas, tivemos 16 (84,21%) alunos que afirmaram que "sim" e apenas 03 (15,79%) responderam que "não". Perguntamos a esses alunos que não tinham internet ou pacote de dados móveis como eles faziam para acessar as aulas, responderam que usavam a internet *Wi- Fi* de vizinhos, amigos, parentes ou de órgão públicos.

Perguntamos aos alunos que possuem acesso a um aparelho celular/smartphone se o celular/smartphone que utilizam para acesso às aulas remotas são de propriedade própria ou de terceiros e o resultado foi o seguinte: 15 (78,95%) alunos responderam que "sim", 3 (15,79%) alunos responderam que pertencem ao pai/mãe, e apenas 1 (5,26%) aluno respondeu que pertence a parentes: tio(a), avô(ó) e primo(a).

Também buscamos identificar com que frequência diária, em média, os alunos permanecem conectados à internet, para interagir e se comunicar, constatamos que a maioria permanece de uma a três horas conectadas à internet (25%), de cinco a sete horas (20%), e o restante (55%) em um percentual menor.

## 3.1 Experiências - O uso do WhatsApp na Matemática

Posteriormente, trazendo para um contexto educacional, foi buscado identificar entre os alunos possíveis experiências com o uso do *WhatsApp* na disciplina de Matemática. Perguntamos aos alunos como foi a experiência de utilizar o *WhatsApp* para estudar matemática, 5% dos alunos acharam "excelente" e 95% dos alunos acharam "bom".

Depois de aplicado o questionário no *Google Forms* com os alunos, realizamos uma entrevista com o professor de matemática. Questionamos sobre o papel do *WhatsApp* na relação entre professores e estudantes, se para ele o aplicativo ajuda a viabilizar a comunicação e o compartilhamento de conhecimentos durante o ensino remoto.

Segundo o professor, a escolha do aplicativo *WhatsApp* para uso como recurso pedagógico foi deliberada em reunião, via *Google Meet*, da direção juntamente com a coordenação pedagógica e corpo docente, considerando que as aulas presenciais estavam

suspensas e havia uma orientação da Secretaria Municipal de Educação de Natal para adotar um meio de comunicação que pudesse dar continuidade a construção do saber, sendo o *WhatsApp* o escolhido pela popularidade e facilidade de manuseio tanto dos alunos como dos professores.

Quanto às estratégias utilizadas no acompanhamento dos estudantes, eram postadas imagens, arquivos em PDF, vídeos gravados do *YouTube*, e, em alguns momentos a utilização do *Google Meet*.

Tanto as atividades como as avaliações bimestrais eram disponibilizadas no *WhatsApp*, no formato PDF ou no *Google Forms*.

Com relação aos alunos que não possuíam recursos tecnológicos para acessar as aulas remotas, eram disponibilizados os materiais impressos (conteúdo em PDF postado no grupo e as avaliações do *Google Forms*) na secretaria da escola. As dúvidas eram sanadas no privado do professor e nos encontros no *Google Meet.*

Conforme determina o Projeto de Lei 1447/20, as escolas públicas devem enviar os materiais pedagógicos a seus alunos e aos responsáveis por meio eletrônico durante o período de calamidade pública decorrente da Covid-19 e para aqueles que não possuem meio eletrônicos a escola deve disponibilizar o material impresso. Frota (2020, n. p.) afirma que garantia dada pelo Estatuto da Criança e Adolescente e pela Constituição Federal do direito ao estudo e à escola não pode ser afetada integralmente, mesmo em época de excepcionalidade que a sociedade vive". (FROTA, 2020)

Ainda, segundo o professor, o *WhatsApp* é um recurso possível para ser utilizado no ensino da matemática, sendo mais uma ferramenta à disposição do ensino. Uma ferramenta bastante exitosa, visto que era mais acessível aos alunos e o acesso as informações eram mais imediatas.

No tocante à compreensão dos conteúdos, o entrevistado afirmou que houve facilidade no aprendizado, pois tínhamos como explicar e tirar dúvidas, e, também, a facilidade de compartilhar vídeo aulas. Também, assevera que o *WhatsApp* foi eficaz para o envio de textos multimodais (vídeos, imagens, áudios etc.) e que favoreceu a interação comunicativa nas aulas de Matemática.

De modo geral, verifica-se que uso do *WhatsApp* nas aulas de Matemática foi bastante satisfatória, pois além da acessibilidade e de fácil manuseio, era possível explicar o conteúdo e tirar dúvidas, compartilhar textos multimodais (vídeos, imagens, áudios etc.) e interagir com os alunos, pois trouxe a inovação, ao sair do método tradicional do uso do caderno, caneta e livro didático, fazendo com que eles pudessem estudar e aprender fazendo o que eles mais gostam: conectados à internet, fazendo uso do aplicativo *WhatsApp.*

Já nas aulas ministradas nos grupos *Whatsapp*, o professor de matemática se sentiu à vontade no uso do aplicativo, pois não houve dificuldade de manuseio e de comunicação, o que facilitou a transmissão dos conteúdos.

### 3.2 Observações no grupo *WhatsApp*

O grupo foi criado no dia 16 de fevereiro de 2021 e permaneceu funcionando até 16 de junho de 2021. Para a realização do grupo, a administração da escola convocou os professores para definir qual a estratégia que iria se utilizar para ministrar as aulas remotas, sendo o aplicativo *WhatsApp* o escolhido, pelo fácil manuseio e popularidade de tal.

Após isso foi convocado os pais/responsáveis dos alunos, por meio do grupo *WhatsApp* "Pais/Responsáveis", a participarem de uma reunião na escola para esclarecer como iria funcionar as aulas remotas, com a utilização do aplicativo. Os pais/responsáveis que não puderam participar da reunião presencial foi disponibilizado o link do *Google Meet* para assistir a reunião on-line. Os que comparecerem tiverem que atender os protocolos de biossegurança, tais como uso obrigatório de máscara, distanciamento social, uso de garrafas d'água e álcool líquido ou em gel 70°. Após a reunião foi iniciado o processo de criação dos grupos dos alunos. Os contatos dos alunos constavam no banco de dados da escola, pois esses dados se encontravam na ficha de matrícula do aluno, o que facilitou a criação dos grupos.

Os grupos foram criados por ano/turma, com todos os alunos e professores das disciplinas. A grade dos dias e horários das disciplinas eram disponibilizadas no grupo e cada professor postava os conteúdos de sua respectiva disciplina, no dia previsto na grade, como se tivesse dando aula de forma presencial.

Após a criação do grupo, o administrador (direção da escola) deu as boas-vindas aos componentes do grupo e informou a todos sobre o objetivo e a intencionalidade do grupo, estabelecendo regras aos participantes. Logo em seguida, houve a apresentação dos professores e as postagens dos conteúdos.

Como todos os professores estavam inseridos no mesmo grupo da turma, as dúvidas eram sanadas no privado do professor no dia da aula da respectiva disciplina, pois o grupo só os administradores do mesmo (professores) podiam enviar as mensagens.

Conforme entrevista com o professor entrevistado, as interações ocorriam no privado. Além disso, o professor também reservava alguns momentos para tirar dúvidas dos alunos *on- line*, por meio da plataforma *Google Meet* e disponibilizava as atividades no grupo *WhatsApp* por meio do *Google Forms*.

## 4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, destaca-se a utilização do aplicativo *WhatsApp* como recurso pedagógico no ensino da Matemática, explorando o potencial desta ferramenta e os benefícios que pode trazer quando utilizada de forma correta e em linha com a disseminação da informação.

Verificou-se que, com a utilização deste aplicativo, os alunos desenvolveram novos hábitos de aprendizagem, contribuindo para construção do pensamento crítico quanto ao

uso da tecnologia.

Também constatou que houve uma boa aceitação por parte dos alunos, pois trouxe a inovação, saindo do método tradicional do uso do caderno, caneta e livro didático, fazendo com que eles pudessem estudar e aprender fazendo o que eles mais gostam: conectados à *internet*, fazendo uso do aplicativo *WhatsApp*. Além disso, o uso do *WhatsApp* tem estimulado uma maior participação e colaboração dos alunos no processo de ensino e aprendizagem fora dos limites físicos da sala de aula.

É importante ficar claro que o professor continua sendo mediador e facilitador na conduta dinâmica das atividades, no uso do celular e do aplicativo como recurso no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, se faz necessário saber utilizar recursos do *WhatsApp* como um verdadeiro aliado de sua prática pedagógica e também saber fomentar os estudantes a usá-lo de maneira consciente na compreensão e solução de suas demandas escolares.

Por fim, a utilização do *WhatsApp* como recurso pedagógico foi imprescindível durante a pandemia, pois proporcionou a continuidade dos estudos, a construção do saber, a interatividade e a aprendizagem colaborativa.

## REFERÊNCIAS


ANTONIO, J. C. **A escola nativa digital e seus professores órfãos pedagógicos***. In:* Professor Digital, SBO, 2014.

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas***. In:* 7 ed, São Paulo: Summus, 1996.

BOTTENTUIT JUNIOR, J; ALBUQUERQUE, B; COUTINHO, C. P.. **Whatsapp e suas aplicações na educação: uma revisão sistemática da literatura.** EducaOnline, [Rio de Janeiro], v. 10, f. 2, mai/ago 2016, p. 67-87.

BRASIL. Ministério da Educação. (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base, Brasília, Ministério da Educação.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias**, ano 2000.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional. 1959a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M. T. A.; Costa, S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola.** (2a ed.), Autêntica.

GOULARTE, A. **Tecnologia na Educação: conheça as vantagens e desvantagens de levar tecnologia para a sala de aula.** Disponível em: https://blog.flexge.com/tecnologia-sala-de-aula-vantagens-desvantagens/#:~:text=O%20uso%20de%20tecnologia%20em,e%20a%20curiosidade%20dos%20alunos. Acesso em 28 jul. 2022

JORDÃO, T. C. **Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital.** In: Tecnologias digitais na educação. MEC.

KNECHTEL, M.R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico- prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014.

MATEUS, M. de C.; BRITO, G. da S. **Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: complicações ou contribuições***. In:* . Artigo apresentado, 2011.

MATTAR, J. **Design educacional: educação a distância na prática**. 1 ed. São Paulo:: Artesanato Educacional, 2014.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: Bacich, L.; Moran, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico- prática**. *In:,* Porto Alegre, 2018.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender.** 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

PAIVA, L. F. de; Ferreira, A. C. C.; Corlett, E. F. **A utilização do WhatsApp como ferramenta de comunicação didático-pedagógica no ensino superior.** In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação. Anais dos Workshops [...] (CBIE 2016). 751-760

POMPEO, C.. **Professores disputam atenção de alunos com redes sociais***. In:*. Londrina: Gazeta do Povo, 2014.

PÉREZ GOMÉZ, A. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula***. In:,* Londrina, 2000.

RIZZO, S. **A escola (e o mundo) antes e depois do WhatsApp***. In:.* 2015. ROGERS, C. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

# MARIA MARTINS: APROXIMAÇÕES AO SURREALISMO

*Data de submissão: 08/09/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Wellington Cesário**
UFS - São Cristóvão/SE
http://lattes.cnpq.br/5516500370064721
https://orcid.org/0000-0003-1644-5832

**RESUMO:** Nosso intuito neste texto é verificar a aproximação ao surrealismo que se evidencia na obra de Maria Martins. Tendo iniciado sua produção com trabalhos mais acadêmicos, ela passa a compor sua obra a partir de temas míticos brasileiros e por fim realiza uma verdadeira mudança em seu procedimento operativo, com o uso de metáforas e um jogo aberto de associação de sentido. Analisa-se então essa questão a partir de determinadas obras, tais como *Sem Eco*, *Boiúna* e *Impossível*, entre outras. A produção de Maria Martins ganha, enfim, ar de mistério e deixa de ter lógica evidente, cujo sentido se mostra às vezes inacessível, em clara diretriz surrealista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Maria Martins, Surrealismo, Arte Brasileira.

## MARIA MARTINS: APPROACHES TO SURREALISM

**ABSTRACT:** Our aim in this text is to verify the approach to surrealism that is evident in the work of Maria Martins. Having started her production with academic works, she started to compose her work based on mythical Brazilian themes and finally she makes a real change in her operative production, using metaphors and an open game of association of meaning. Our aim here is to analyze this issue from certain works such as *Sem Eco*, *Boiúna* and *Impossível*, among others. Finally, her work gains an air of mystery and no longer has an obvious logic, the meaning of which is sometimes inaccessible in a clear surrealist guideline.

**KEYWORDS:** Maria Martins, Surrealism, Brazilian art.

## 1 I INTRODUÇÃO

Escultora brasileira cujo momento de maior vigor em sua produção ocorreu na década de 1940, Maria Martins iniciou seu envolvimento com arte, trabalhando em madeira, ainda em 1926, na cidade de Quito, no Equador. No Japão aprendeu a fazer cerâmica e posteriormente realizou estudos com o escultor Oscar Jespers

na Bélgica e com Jacques Lipchitz nos Estados Unidos. Chama atenção em sua carreira justamente o envolvimento com outros artistas. Foi certamente essa troca de experiências, notadamente com artistas europeus emigrados para os Estados Unidos a partir de 1940, que lhe permitiu maior desenvolvimento de sua poética. Além de Lipchitz, ela se aproximou de Breton, Ozenfant, Brancusi, Léger, Duchamp e Mondrian.

A produção da artista é em geral dividida em três fases: uma acadêmica, outra com seu forte envolvimento com a mitologia brasileira e uma terceira na qual denota evidente contato com o surrealismo. Nosso objetivo então, neste texto, é verificar essa relação a partir da análise de um certo número de obras, entre elas *A procura da luz*, *Boiúna*, *A mulher que perdeu a sua sombra*, *Sem eco, O caminho, a sombra, longos demais, estreitos demais* e *Impossível*. Visamos, portanto, a partir de suas obras, nos ater ao procedimento operativo da artista e a sua mudança para um viés de sentido mais misterioso, não mais caracterizado pelo domínio da lógica e da narrativa tradicional, mas sim por uma diretriz de sentido surrealista.

O exame que fazemos da poética de Maria Martins revela uma aproximação ao pensamento de Rosalind krauss, notadamente no livro *Caminhos da escultura moderna*, de 1998, que nos mostra a importância do jogo de metáforas em obras surrealistas, tornando-as "resistentes à análise" (Krauss, 1999: 128), a partir de uma lógica racional, ou seja, de uma narrativa tradicional analítica. Esse viés de análise, que questiona a leitura de base apenas lógica e que leva em conta questões do inconsciente, tão próximo ao surrealismo, foi importante para o exame crítico da produção singular de Maria Martins.

## 2 I A OBRA DE MARIA MARTINS E O SURREALISMO

A primeira exposição de Maria Martins aconteceu em 1940 na Filadélfia, EUA. Ainda nesse ano, ela apresentou diversas esculturas numa mostra de artistas latino-americanos no Riverside Museum, de Nova York. Essa produção é de fato acadêmica, com destaque para temas bíblicos e figuras femininas, embora ela já comece a explorar assuntos ligados à mitologia da Amazônia, como em *Yara*, de 1942. Certas peças desse período nos fazem pensar em obras como *A urna* e *Selene de pé* de Bourdelle, cuja influência sobre Maria se torna perceptível na clara verticalidade de *A procura da luz*, de 1940 (Figura 1) e na monumentalidade da vigorosa *Cristo*, de 1941. Evidencia-se nas figuras de nossa artista certa tendência a uma linha vertical alongada que se acentua mais tarde, notadamente em peças como *However*, de 1944, e *A mulher que perdeu a sua sombra*, de 1946, talvez então em aproximação mais contundente a Giacometti.



Figura 1: Maria Martins, *A procura da luz*, 1940, bronze, 270×70x70cm.

Fonte: própria.

Nessa primeira fase Maria realiza ainda temas também pessoais, como em *Nora*, que representa uma de suas filhas, e *Refugiados*, referida certamente aos muitos europeus fugidos da guerra que ela conheceu neste período.

A partir de 1942 (Naumann, 1998:12) a artista depura sua temática e passa a explorar, de modo mais profundo, assuntos relacionados a mitos propriamente brasileiros, sobretudo amazônicos. Como resultado dessa produção imagética, um conjunto de peças diversas relacionadas aos deuses da floresta pôde ser visto na exposição realizada em 1943 na Valentine Gallery, em Nova York. Embora algumas peças revelem personalidade em sua execução com imagens singulares de temas da mitologia brasileira, elas evidenciam ainda um caráter anedótico, como a representação de boiúna (Figura 2). Nessa obra, percebe-se o destaque atribuído à força misteriosa da natureza feminina dessa deidade, que se coloca mediante estranha e voraz sensualidade. Além de *Boiúna*, nessa mostra também figuram

representações de outras figuras míticas, como em *Cobra Grande*, *Aiokâ*, *Iacy*, *Amazônia*, *Yara* e *Boto*. O caráter, a princípio, literário dessa produção é, contudo, bastante claro, pois o objetivo da artista nesse momento é dar conta da representação do deus invocado.



Figura 2: Maria Martins, *Boiúna*, 1942, bronze, 72,39x68,58x46,99cm (Martins, 2013:301).

Fonte: própria.

O envolvimento de Maria Martins com os surrealistas, principalmente Breton, já se concretiza nessa fase de sua obra. O líder do movimento se encanta com *Cobra Grande*. Essa deusa seria superior às demais divindades da floresta, pois ela é que teria gerado o rio Amazonas, seu filho. Trata-se de uma deidade interessante, que nos seduz e cativa, mas também amedronta e apavora, pois tem um lado bom e outro ruim. Cobra Grande viveria então num palácio mais ao fundo do rio, repleto de "pedras preciosas e de tocaia entre flores raras" (Naumann, 1998:14), mas seria por um lado doce e por outro cruel. Constitui, assim, mais uma das fortes figuras femininas que habitam o imaginário de nossa artista. E Maria talvez possa representar não só a força da mulher numa cultura de domínio masculino, mas também um novo sopro de energia a circular no sistema de pensamento dominante. Breton viu essa exposição de Maria e escreveu posteriormente um texto em

que se refere a essa obra *Cobra Grande*. E menciona justamente essa relação de temor e deslumbramento que essa deusa provoca, acrescentando:

> Ela é, sem dúvida, em última análise, o Desejo elevado ao poder pânico – e é o desejo mestre do mundo – pela primeira vez na arte conseguindo se liberar - quem prosseguirá infundindo, à maneira de um veneno, sua virtude única, sublimando – confundindo, as obras de inspiração estritamente interior (ao encontro das obras precedentes), tais como o ***Impossível*** e ***O Caminho, A Sombra, Longos Demais, Estreitos Demais***, apresentadas em julho último na Exposição Internacional do Surrealismo em Paris. (Breton, 1997:14).

Em certa medida Breton nesse texto nos faz pensar que parece existir uma ligação entre a ideia de mito e pensamento humano. A força da natureza cuja seiva expõe Maria é contrária ao intelectualismo solidificado pela cultura. Breton veria então em Maria os bons ventos que sopram da floresta equatorial. A artista vinda de um lugar de futuro até então incerto estaria trazendo boas e contínuas vibrações, e sua arte um alento para uma cultura historicamente sedimentada pela razão e moral.

Uma das primeiras peças realizadas por Maria em que se verifica, a partir de seu processo operativo, maior aproximação ao surrealismo é *Sem eco*, de 1943. A fatura da obra é interessante, pois se mostra tão orgânica quanto o motivo. Sua forma linear se contorce e se assemelha a galhos retorcidos, porém pode-se também ver ali a imagem de uma cobra. Outro ponto importante é o fato de ter um tronco como base, que ajuda a dar unidade composicional à peça.

A partir de então o trabalho de nossa artista se caracteriza, cada vez mais, pela acentuação das metáforas, permitindo assim associações livres em relação ao sentido das peças. Os trabalhos adquirem, portanto, o caráter de enigmas. Os títulos das obras se tornam extensos, constituindo então verdadeiras armadilhas para o olhar. Maria modifica sua estrutura de pensamento, o modo de compor suas obras. A leitura do significado da obra faz-se, às vezes, inacessível, pois ela se liberta de convenções tradicionais como a narrativa e a sujeição ao tema do trabalho.

Outra peça importante de Maria é *Impossível* (Figura 3), que ganhou várias versões. A insistência no motivo nos incita a questionar seu sentido. Nas três versões escultóricas conhecidas as modificações formais foram feitas na figura feminina, especificamente nos braços. Percebe-se nesse conjunto uma dificuldade de encontro, de união entre as partes. Algo comum em obras surrealistas, tal como em *Bola Suspensa*, de 1930-31, de Giacometti, é o jogo constante entre excitação e frustração. Em *Impossível* aflora o mesmo drama do desejo, mas a aproximação não se verifica. Esse problema do encontro instável parece fazer parte da própria composição do trabalho, pois as duas figuras apresentam precária harmonia. E talvez seja este o significado dessa obra, a difícil constituição de unidade.

Alguns elementos são recorrentes nas peças de nossa escultora. Em *A mulher que perdeu sua sombra*, de 1946, temos uma figura alongada, de cabeça pequena - encimada por duas serpentes expostas de modo simétrico - e braços estendidos. Essa obra tem

semelhança com outra, de 1944, intitulada *However*, que também apresenta a figura feminina em proporções semelhantes e uma cobra que vem da cabeça e se enrosca por todo o corpo. O sentido dessas duas peças, contudo, se mostra duvidoso. Em *O caminho, a sombra, longos demais, estreitos demais,* de 1946, verifica-se nova semelhança com as figuras dessas duas obras e, mesmo assim o acesso pleno ao sentido parece difícil de se obter. Um recurso de acesso a uma leitura possível da obra talvez esteja no título. Um longo e difícil caminho é o que se depreende desse enigma, e poucas opções deve ter essa mulher, que não parece ver a luz à frente, em seu destino.  Sim, profundos parecem ser os problemas do espírito, da vida mental humana em razão das contradições existentes no sistema.

Ozenfant (1997:27), em sua interpretação dessa obra de Maria nos diz que essa figura que vai à frente representa "a liberdade sem correntes, e sem freio, sem obrigações". Liberdade e desejo são palavras importantes para os surrealistas. O foco do movimento, portanto, parece ser o homem. Para definir o surrealismo Ponge (1991:17) argumenta que ele é, em verdade, "um estado de espírito" e complementa: "o surrealismo não se define a partir de considerações técnicas ou temáticas". Bem, embora não pareça ser determinante a existência de questões técnicas e estéticas para se evidenciar uma aproximação ao surrealismo - ou seja, não é fundamental se ater, por exemplo, à técnica do automatismo -, parece evidente, contudo, o vínculo de Maria com o movimento. Desde sua segunda fase, sua poética já está imbuída do espírito do grupo, e a aproximação se faz mais determinada a partir da nova estruturação de seu procedimento operativo, com a acentuação do uso de metáforas e consequente opacidade de sentido de suas peças. Maria quebra, portanto, a estrutura tradicional de análise da obra e, assim, vem ao encontro da principal diretriz de luta dos surrealistas, que é ir contra a cultura racional historicamente sedimentada, e é essa lógica tradicional em que se apoia a razão, que se espera combater.

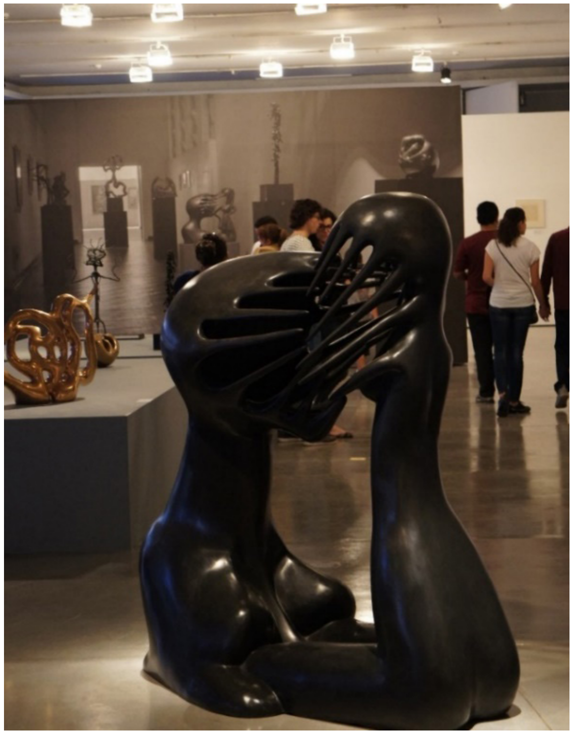


Figura 3. Maria Martins. *Impossível*, década de 1940, bronze, 178,6x167,5x90cm (Martins, 2013:303). Fonte: própria.

## 3 I CONCLUSÃO

Como vimos, a obra de Maria Martins é geralmente dividida em três fases. Nas duas primeiras, ela permaneceu ligada a um procedimento escultórico ainda representativo. Já na segunda fase, porém, percebe-se a aproximação aos artistas surrealistas. Breton ficou encantado com a exposição Amazônia de 1943, em Nova York, que teve como tema principal as divindades da floresta. O modo como a artista trabalhou seus temas e sua própria origem, já representariam, para ele, uma nova energia vinda dos trópicos a circular no sistema cultural dominante. A força de suas figuras femininas expõe também um contraponto ao histórico domínio masculino no sistema. Vale lembrar a sensual voracidade presente na peça *Boiúna*, uma deusa devoradora de homens. Tal como nas obras dos surrealistas, a produção de Maria já denota essa tomada de posição frente ao sistema. De todo modo, a evidente aproximação ao surrealismo se dá por uma atualização de seu fazer. Em seu processo operativo ela passa a trabalhar de modo determinado o uso de metáforas e se afasta de uma produção de cunho lógico e racional. Maria parece então explorar a exteriorização de sua realidade psíquica, que se apresenta então, às vezes, numa estrutura ilógica, mas que certamente contém significações profundas, que a razão tradicional insiste em classificar e ordenar.

## REFERÊNCIAS


Catálogo da exposição **Maria** no Museu de Arte Moderna de São Paulo, (1950), in Maria Martins (1997) **Maria Martins**, São Paulo, Fundação Maria Luisa e Oscar Americano.

Krauss, Rosalind (1998) **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes. ISBN: 85-336-0958-2

Martins, M. (2013) **Maria Martins**: metamorfoses. MAM, São Paulo. Catálogo de Exposição.

Naumann, Francis M. (1998) **Maria***:* the surrealist sculpture of Maria Martins. New York: André Emmerich Gallery.

Ponge, R. (Org.) (1991) **O surrealismo**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS. ISBN: 85-7025-204-8

# O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE ATIVIDADES PRÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA PARA O TEMA FAUNA NATIVA

*Data de submissão: 07/10/2022* *Data de aceite: 01/11/2022*

**Debora Michelli Seibel**
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza – Paraná
http://lattes.cnpq.br/1216498778386796

**Everton Herzer Rossoni**
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza – Paraná
http://lattes.cnpq.br/6448396141505657

**Izabela Carolina de Souza-Franco**
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza – Paraná
http://lattes.cnpq.br/4667921112472899

**Franciele Carla Soares**
Escola Estadual Guilherme de Almeida
Santa Izabel do Oeste – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8535593321836856

**Felipe Beijamini**
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8765272477792580

**Gilza Maria de Souza-Franco**
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza – Paraná
http://lattes.cnpq.br/4018616229163111

**Alexandre Carvalho de Moura**
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza – Paraná
http://lattes.cnpq.br/1811737564247729

**Izabel Aparecida Soares**
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8698774652276155

**RESUMO:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) visa incentivar os licenciandos no exercício da prática docente, inserindo-os na rotina de escolas da educação básica. Neste processo de vivência da prática docente, os pibidianos são desafiados a desenvolver recursos metodológicos, dentre eles as oficinas temáticas. O relato de experiência pedagógica apresentada neste capítulo possui constitui a aplicação de oficina com atividades práticas diversas relacionadas ao conhecimento e a valorização da fauna nativa. A oficina foi aplicada para estudantes do 3º ano do Ensino Médio, os quais produziram pegadas dos animais da fauna local e reflexões sobre a importância

da preservação da fauna. A partir da análise pode-se observar que a utilização de recursos lúdicos auxilia na integração do conteúdo teórico.
**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de biologia; Ensino médio; Reino Animal, pegadas, mamíferos.

**ABSTRACT**: The Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aims to encourage undergraduates to practice teaching, inserting them into the routine of basic education schools. In this process of experiencing the teaching practice, Pibidians are challenged to develop methodological resources, including thematic workshops. The report of pedagogical experience presented in this chapter comprises the application of a workshop with various practical activities related to the knowledge and appreciation of native fauna. The workshop was applied to 3rd year high school students, who produced footprints of animals from the local fauna and reflections on the importance of preserving the fauna. From the analysis it can be observed that the use of recreational resources helps in the integration of theoretical content.
**KEYWORDS**: Biology teaching; High school; Animal Kingdom, footprints, mammals.

## 1 I INTRODUÇÃO

O planejamento e a organização dos conceitos e conteúdo a serem trabalhados com os alunos, de forma que possa gerar interesse e estimulando a aprendizagem pelos educandos, representa uma dificuldade frequente dos professores de biologia (MATOS et al., 2009). Desta forma, a inserção de atividades que motivem e envolvam os alunos são essenciais (NICOLA; PANIZ, 2016), como por exemplo, atividades práticas, jogos, entre outras. Sendo assim, uma estratégia para contribuir no aprendizado, é dar significado ao conteúdo ministrado perante o conhecimento pregresso e vivência do aluno. Os autores (op cit.) destacam que:

> Utilizar recursos didáticos diferentes em sala de aula tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando ganho no processo educativo, não somente para o aluno, mas também para o professor, que acaba por aprender coisas novas, tendo o recurso com um novo aliado e auxílio em suas aulas (NICOLA; PANIZ, 2016, p. 375).

Aulas práticas estimulam a curiosidade, auxiliam na fixação de conteúdos teóricos, bem como, podem ser utilizadas para a introdução e problematização de um conteúdo. No entanto, é comum que as escolas não possuam material biológico a ser utilizado para a realização destas práticas, além da falta de estrutura laboratorial minimamente adequada a um ensino de qualidade (MATOS et al., 2009).

Uma solução que permite a aproximação do conteúdo da grade curricular e a realidade do aluno nos últimos anos foi o uso de atividades diversificadas (oficinas, minicursos, gincanas, jogos educativos, produção de peças teatrais entre diversas outras opções). Essas atividades proporcionam tanto o contato com o objeto de estudo, como a ludicidade no ensino independente da faixa etária dos alunos, complexidade ou custo para a

sua realização (SANTOS; SOUZA, 2016). Portanto, através do uso de modelos didáticos, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais proveitoso, facilitando a compreensão por parte dos educandos, principalmente quando tais modelos proporcionam a compreensão de assuntos mais complexos (PEREIRA et al., 2015).

O recurso metodológico, oficina temática é caracterizada por apresentar temas que evidenciam como os saberes tecnológicos e científicos contribuíram e contribuem para a sobrevivência do ser humano, tendo influência no modo de vida das sociedades, a fim de tornar o ensino mais relevante para os estudantes devido à interligação entre os conteúdos e o contexto social (MARCONDES et al., 2007).

O estudo da fauna nativa pode ser desafiador para o entendimento de muitos estudantes, principalmente quando há um aprofundamento sobre as características, hábitos, habitat e taxonomia da fauna, sendo importante que haja uma ferramenta para facilitar esse processo de aprendizagem. Muitos estudos e relatos têm demonstrado que jogos, atividades práticas, entre outros (p. ex. CUNHA et al., 2017; DIAS; CHACUR, 2019) podem facilitar o entendimento destes conceitos. Segundo Oserow et al. (2020) jogos envolvendo caracteres específicos de cada grupo animal auxiliam na interação colaborativa e materialização de conceitos. Santos et al. (2020) demonstraram que os conhecimentos adquiridos sobre os táxons de vertebrados foram mais efetivos após a aplicação dos jogos didáticos, que favoreceram a participação e o interesse dos educandos pela aula.

Neste contexto, o capítulo tem como principal objetivo relatar a experiência pedagógica de discentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na aplicação de uma oficina sobre a fauna de vertebrados para estudantes do Ensino Médio utilizando atividades didáticas diversificadas. As atividades contemplaram a prática e a ludicidade (jogo didático interativo e modelos tridimensionais) com o intuito de proporcionar a percepção e o conhecimento da fauna local.

## 2 | ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A elaboração da oficina temática foi desenvolvida em uma instituição de ensino Estadual localizada na região Sudoeste do Paraná, em março de 2022. A oficina foi ministrada em duas aulas de Biologia (com duração total de 1 hora e 40 minutos) para a turma do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 30 estudantes. A atividade foi desenvolvida por pibidianos, e contou com o apoio do professor e supervisor - PIBID, responsável pela disciplina de Biologia. Foram desenvolvidas as seguintes atividades: a) Levantamento dialogado do conhecimento prévio dos estudantes sobre a fauna local; b) Apresentação de um vídeo com revisão geral da classificação dos seres vivos do reino animal e nomenclatura científica; c) Realização de uma gincana com cartões de curiosidades (Figura 3) sobre os animais da fauna nativa; d) Atividade coletiva, com perguntas gerais sobre a fauna local, aplicado em dois momentos: antes do início das atividades e ao final da oficina.

Na sequência foram apresentadas as pegadas de animais da fauna nativa da região (Figura 1) e os alunos instigados a responder a quem pertencia a cada pegada, provocando sua curiosidade.



Figura 1 - Pegadas fósseis coletadas no Parque Nacional do Iguaçu e Pantanal.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a confecção de moldes das pegadas foi disponibilizado materiais reutilizados e gesso. Após breve explicação da metodologia e manipulação do material, os estudantes produziram os moldes das pegadas dos animais da fauna (Figura 2). A professora supervisora e os pibidianos, disponibilizaram os moldes relativos as pegadas dos seguintes animais: capivara (*Hydrochoerus hydrochaeris*), anta (*Tapirus terrestris*), onça pintada (*Phantera onca*), onça parda (*Puma concolor*), veado (*Mazama americana*), jaguatirica (*Leopardus pardalis*), entre outros disponibilizados pelo Projeto Onças do Iguaçu[1].

1 Projeto Onças do Iguaçu é um projeto institucional do Parque Nacional do Iguaçu, e desde 1990 com o antigo Projeto Carnívoros do Iguaçu, tem como missão a conservação da onça-pintada, como espécie-chave para a manutenção da biodiversidade na região do Parque.



Figura 2 - Materiais e início da produção das réplicas de pegadas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após o preparo das pegadas e, enquanto aguardavam a secagem do gesso, os alunos foram organizados em grupos para a participação de uma gincana de conhecimentos sobre a biologia e habitat dos animais da fauna regional. Para a aplicação da gincana, os alunos foram organizados em 4 grupos, com a seguinte organização: grupo 1 e 3: retira a carta pergunta e grupo 2 e 4 responde a pergunta com o cartão-resposta e vice-versa sendo o grupo vencedor aquele que acumular maior número de acertos.

Para a gincana, foram preparados cartões de curiosidades (Figura 3) sobre os animais da fauna nativa, com perguntas e três alternativas de resposta, como por exemplo: "qual o maior mamífero da América do Sul"? - e cartão-resposta "a anta (*Tapirus terrestris*)". Ainda, quando o grupo questionado acertava a resposta, os questionadores imitavam o animal contido na alternativa correta. Caso contrário, se os questionados escolhiam a alternativa incorreta, seriam os imitadores do animal. Esta dinâmica não foi aplicada para fins avaliativos, mas sim para proporcionar interação e familiarização com os animais da fauna nativa da região e seus nomes científicos.

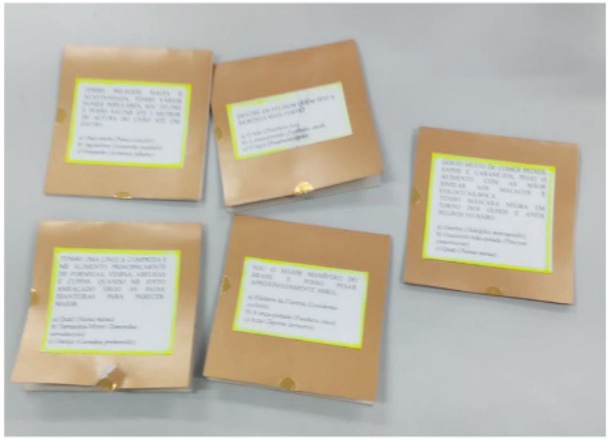


Figura 3 - Cartões de pergunta e resposta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As atividades propostas foram desenvolvidas mediante pesquisa qualitativa, a fim de analisar a percepção prévia e a contribuição da ludicidade na aquisição de conhecimentos pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Ao final de todas as etapas da atividade, o conteúdo referente a fauna local foi discutido e corrigido os termos de conhecimentos incorretos com os estudantes, e indicando os animais constituintes da fauna local.

## 3 | A EXPERIÊNCIA E O RELATO DA ATIVIDADE

Ao experimentar a vivência prática na aplicação da oficina temática, foi possível aproximar os alunos da realidade da fauna local. No desenvolvimento da prática, confeccionando as pegadas dos animais da fauna, o aprendizado não foi somente do aluno integrado na aula, mas também dos pibidianos, que naquele momento, experimentava à prática docente. A expectativa de abordar um conteúdo utilizando metodologias diferenciadas na prática docente, foi desafiador. Entretanto, a integração entre os atores nesse momento de ensino aprendizagem tornou o processo inovador. Portanto, com a utilização de diferentes recursos metodológicos, o professor almeja o ensino e aprendizagem em uma turma heterogênea no quesito aprendizagem de forma homogênea.

Sabe-se que, anatomicamente, os seres humanos são iguais, mas um indivíduo aprende de forma diferente se comparado ao outro (CASSOL; COUTO; SIQUEIRA, 2020). A utilização de metodologias diferenciadas fez com que a participação dos alunos com os pibidianos se tornasse facilitador para o conteúdo ministrado. Cassol, Couto e Siqueira (2020) destacam que o ser humano aprende e se desenvolve adquirindo habilidades de aprendizado superiores quando vive em um ambiente que constantemente estimula e lhe proporciona as mais diversas formas de aprendizagem. Nesse contexto, as atividades

lúdicas no ensino de ciências possibilitaram alternativas de ensino diferenciada da metodologia tradicional, ou seja, lousa e exposição oral do professor.

Conforme afirma Paiva e Silva (2017), o uso de modelos didáticos são formas alternativas para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando os conteúdos são de difícil assimilação para os estudantes, tais alternativas estimulam a imaginação e o desenvolvimento intelectual em torno dos assuntos trabalhados. Desse modo, a utilização do modelo didático como ferramenta de ensino permite que os professores demonstrem seus conhecimentos de forma mais prática, simples e menos complicada aos alunos. Pelas dificuldades que os professores enfrentam no ensino de ciências (DANTAS, 2016).

Nesse contexto, os modelos didáticos são de suma importância porque não só desenvolvem as capacidades criativas dos alunos, mas também representam uma estrutura de conhecimento que pode servir de referência, uma analogia permite que uma ideia ou conceito se materialize, tornando-os diretamente assimilados (GIORDAN; VECCHI, 1996). Além disso, a variedade de materiais didáticos facilita o aprendizado, tornando as aulas práticas mais dinâmicas e eficazes (MOLINARI et al., 1999; MELO et al., 2002).

Nesse ambiente, a ludicidade pode ser apontada como atividades de jogos, dinâmicas, músicas, teatros de fantoches entre outras, ou seja, auxilia o aluno a construir seus conhecimentos de forma mais interativa, dinâmica, interessante e prazerosa (CUNHA, 2012).

Deste modo ao se buscar por alternativas como os recursos pedagógicos na educação, reputamos que a ludicidade destaca como fundamental neste contexto, pois, segundo Marandino *et al* (2009), quando os professores estimulam a participação dos alunos com atividades lúdicas, amplia as possibilidades de aprendizado, possibilitando vivências experimentais que os ajudem a fazer relações com os conhecimentos escolares, e a promover a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento.

A utilização do lúdico é uma maneira de transmissão de saberes, facilita no interesse e fixação do conteúdo apresentado, desenvolve as atitudes e competências básicas para aprendizagem, independentemente de qualquer faixa etária. Ações educativas possibilitam uma abordagem criativa, que é capaz de simplificar a aprendizagem individual e coletiva, em busca de autonomia da criança, sua capacidade de reflexão e crítica no cuidado de si e do outro (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019; COELHO; SILVA, 2020).

Desse modo, as atividades aplicadas na oficina através do planejamento da oficina proposta não só conectaram o aluno ao conteúdo visto anteriormente através de estímulo visual, mas também lhes proporcionou experiências com materiais alternativos e de fácil manipulação como o gesso e a areia para confecção dos moldes de pegadas, permitir que vejam e peguem na mão pegadas de animais nativos reais, coletadas no Parque Nacional do Iguaçu e Pantanal. Além da interação em duplas e grupos, desenvolvendo habilidades de comunicação, paciência e respeito para com o próximo nos momentos de perguntar e responder.

## 4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem se torna significativa quando conseguimos despertar nos nossos alunos a curiosidade em querer saber mais. Quando se utiliza da ludicidade e ainda aproxima o novo com o que os alunos já conhecem, com a sua realidade, permite um maior envolvimento no desenrolar da atividade e da assimilação do conteúdo. Estas ações, por vezes simples, são de grande significância para a transformação do indivíduo que em breve atuará e contribuirá ativamente em nossa sociedade.

Assimilamos e aprendemos com mais facilidade o que nos instiga a ir mais profundamente no conhecimento através da curiosidade ou o que é significativo para a nossa realidade. Desta forma, é importante que o professor se permita explorar outras formas de ensino, trabalhando com o aluno temas que condizem com a região onde o mesmo está inserido, permite que o aluno se identifique, crie vínculos com o seu ambiente e o valorize, fazendo com que o mesmo busque preservar e melhorar o espaço a sua volta.

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA, C. M. M.; PROCHNOW, T. R.; LOPES, P. T. C. O uso do lúdico no ensino de ciências: jogo didático sobre a química atmosférica. Universidade Distrital Francisco José de Caldas. **Revista Góndola: Enseñanza y aprendizaje de las ciências**. Barcelona, v. 11, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1071/926. Acesso: 19 julh. 2022**.**

CASSOL, B.; COUTO, C.; SIQUEIRA, V. Como Ocorre o Aprendizado? **Anais do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre**, Periódicos Letras-UFMG, v. 1, n. 11, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17042. Acesso em: 6 jan. 2022.

CUNHA, N. C., NASCIMENTO, L. B., REZENDE, J. DE L. P., JESUS, W. F. DE. Formação de professores e feira de ensino: uma aula diferenciada sobre anatomia funcional dos vertebrados**.** **Sinapse Múltipla**, v. 6, n. 2, p. 290-294, 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/sinapsemultipla/article/view/16515.

DIAS, D., CHACUR, M. M. O jogo didático "qual é o bicho?" no ensino de zoologia dos vertebrados. **Realização**, v. 6, n. 11, p. 71–83, 2019. https://doi.org/10.30612/re-ufgd.v6i11.8078.

MATOS, C.H.C.; OLIVEIRA, C.R.F.; SANTOS, M.P.F.; FERRAZ, C.S. Utilização de modelos didáticos no ensino de entomologia. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 9, n. 1, p. 19-23, 2009. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=50016921003> Acesso em: 24/092022.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco**.** A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev.** NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016. ISSN 2525-3476.

NOVAIS, R.M.; SIQUEIRA, C, T.; MARCONDES, M.E.R. **Modelos didáticos: um referencial para reflexão sobre as crenças didáticas de professores.** Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0517-2.pdf> Acesso em: 25/09/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.** Portal MEC, Brasília, p. 97, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

SALES, Dhalida; SILVA, Flavia. **Uso De Atividades Experimentais Como Estratégia De Ensino De Ciências.** Encontro De Ensino, Pesquisa e Extensão, Faculdade Secac, 2010. Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/poster/017_2010_poster.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

OSEROW, P. M., GADEA, K. F., SILVA, M. DO V. C., XAVIER, M., CHACUR, M. M. Atividades práticas e demonstrativas de vertebrados no ensino fundamental. **ANAIS DO SEMEX**, v, 12, 2022. Recuperado de https://anaisonline.uems.br/index.php/semex/article/view/6785.

SANTOS, I., FARIAS, F. L. B., DE MELO, L. D. M., DA SILVA, A. C. B., FREITAS, D. DE L., ELEUTÉRIO, D. A., BARROS, A. T. Jogos didáticos para o ensino de zoologia no ensino médio: relato de experiência no município de Ingá-PB / Teaching games for teaching zoology in high school: report of experience in the city of Ingá-PB. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 27076–27086, 2020. https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-237

SANTOS, I; SOUSA, E. Uma experiência docente na aplicação de uma sequência didática lúdica para o ensino dos filos do reino animal**. VI Enebio e VIII Erebio Regional 3, Revista da SBEnBio**, v. 9, 2016. Disponível em:<https://www.researchgate.net/profile/Elson-Sousa-2/publication/329518681_Uma_experiencia_docente_na_aplicacao_de_uma_sequencia_didatica_ludica_para_o_ensino_dos_filos_do_reino_animal/links/5c0c7c3492851c39ebde1d82/Uma-experiencia-docente-na-aplicacao-de-uma-sequencia-didatica-ludica-para-o-ensino-dos-filos-do reino-animal.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

# CAPÍTULO 21

# O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DA ENGRENAGEM NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR INFANTIL

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Silvania Moura da Silva**
Terapeuta Ocupacional da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL

**Euclides Maurício Trindade Filho**
PhD em neurociência, Professor adjunto de Fisiologia Humana por imagem da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL

**Antonio Alberto Monteiro de Souza**
Engenheiro Civil, Universidade Federal de Alagoas – UFAL

**Betijane Soares de Barros**
Doutora em Ciências da Saúde, Absoulute Christian University

**Izabelle Wanessa Campos Galindo**
Terapeuta ocupacional

**RESUMO**: O brincar e brincadeiras inseridas na educação infantil têm um papel importante para aprimoramento integral das crianças. O objetivo da pesquisa foi verificar a influência do brincar na aquisição dos componentes de desempenho em alunos de 03 anos de ambos os sexos em seu espaço escolar. Foram selecionadas 20 participantes na primeira avaliação e para reavaliação participaram apenas 14. A descrição dos resultados foi feita utilizando uma análise quantitativa, intervencionista e longitudinal prospectivo. O local da pesquisa, no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI da Rede de Ensino da Cidade de Maceió, Alagoas. Para a coleta de dados foram utilizados à escala DENVER II, como uma ferramenta que norteou os possíveis riscos de atraso no desenvolvimento. O resultado da pesquisa mostrou que as crianças que mais apresentaram atraso no desenvolvimento neuropsicomotor foi o grupo de 3 anos a 3,2 meses com 45% de presença nos quesitos em ambos os casos, motor fino adaptativo e motor grosso. Após orientações nas tarefas semi-estruturadas, ocorreu um aumento significativo nas habilidades da coordenação motora fina de 54% e coordenação motora grossa de 60%.
**PALAVRAS-CHAVE**: Brincar, Desenvolvimento infantil, Aprendizagem.

## PLAYING AS A GEAR INSTRUMENT IN THE NEUROPSICOMOTOR INFANTIL DEVELOPMENT

**ABSTRACT**: Recreational activies and play inserted in early childhood education play

an important role in the integral development of children. The objective of the research was to verify the influence of play in the acquisition of the performance components in students of 03 year-old students of both sexes in their school space enviroment. Twenty participants were selected in the first evaluation and only 14 participated in the reevaluation. The description of the results was made using a quantitative, interventional and longitudinal prospective analysis. . The research took place at the Municipal Center of Early Childhood Education (CMEI) which is part of the Education Network of the City of Maceió, Alagoas. For data collection, the DENVER II scale was used as a tool to guide the possible risks of developmental delays. The results of the research showed that the children with the most delayed neuropsychomotor development were the group of 3 years to 3.2 months with 45% of presence in the factors in both cases, fine motor and gross motor skills. After orientations in the semi-structured tasks, there was a significant increase of 54% in the abilities of fine motor coordination of 60% in gross motor coordination.
**KEYWORDS**: Playing, Child development, Learning.

## 1 I INTRODUÇÃO

A infância é considerada uma fase importante do desenvolvimento, onde otimizam diversas aptidões que favorecem na evolução de aquisições de suas habilidades motoras e cognitivas. De acordo com Campos (2017), a vivência que acontece habitualmente e que esteja relacionada com o meio externo, tendem proporcionar experiências que irão conduzir ao amadurecimento durante a fase do desenvolvimento.

Fundamenta-se no pressuposto de Vygotsky (2007) e Burckardt et. al. (2018) que o brincar é uma ferramenta que possibilita a criança usar a criatividade, produzir fantasia e se relacionar com a realidade, onde suas ações norteadas pelas brincadeiras tendem construir uma ligação consigo e com outras pessoas.

A brincadeira é uma tarefa que ocupa a maior parte do dia a dia da criança e é considerada essencial para o desenvolvimento infantil, e diante dessa percepção, a engrenagem do brincar e do brinquedo possibilita-a criar, recriar, fazendo que viva o momento com o significativo (BURCKARDT et.al. 2018). E ainda, a ação do brincar é um afazer que aperfeiçoa as capacidades “cognitivas, emocionais, psicomotoras e sociais”. Suas experiências adquiridas no meio que estão inseridas permitem compartilhar a aprendizagem e a interagir umas com as outras (CAMPOS et. al. 2017).

Enfatiza que na escola é um espaço rico para aprender, aprimorar as habilidades do aluno, e que nele a ludicidade seja inserida em diversos contextos, pois por meio do lúdico se permite adquirir êxito em seu aprendizado (ADREETA et. al. 2020).

Na acepção de Porta et al (2016) aprendizagem se dá por meio de mecanismo provenientes do ambiente em que a criança possa relacionar-se com os que estão a sua volta e consequentemente aprimorando suas aptidões. Deste modo, um local adequado para sua aprendizagem irá favorecer na interação cerebral mediante a estimulação do ambiente. Ressalta ainda, que o cérebro recebe estímulos a partir de influências do cotidiano que

engloba contextos históricos e costumes do meio que estão inseridos, essas interações, por sua vez, são uma engrenagem do desenvolvimento neuropsicomotor infantil.

Foi observado também no estudo de Tolocka, et al (2016), a importância do espaço lúdico para auxiliar no processo da aprendizagem da criança e que os professores como promovedores do saber, são uma âncora para conduzir as brincadeiras. Explica ainda, que a criança ao brincar com outras de idade diferente em seu contexto escolar, podem aprimorar suas habilidades psicomotoras e a interagir socialmente.

Para Papalia e Feldman (2013) a aprendizagem se dá por meio da neuroplasticidade cerebral, que é a capacidade de mudar, adapta-se e molda-se de acordo com o ambiente que a criança está inserida.

Em vista disso, o brincar na escola é uma ferramenta que pode possibilitar a criança desenvolver suas habilidades motoras, uma vez que exercita o corpo em diferentes modalidades, favorece no processo da aquisição do conhecimento, elaboração de conceitos, criatividade e a imaginação (FREITAS; CORSO, 2016).

Este estudo verificou a influência do brincar para crianças na aquisição dos componentes de desempenho ocupacional em seu contexto escolar e os dados sociodemográficos dos familiares.

## 2 I MÉTODOS

Estudo quantitativo, intervencionista e longitudinal prospectivo, realizado com crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses de uma Creche da rede do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI da Cidade de Maceió, Alagoas. A escolha da instituição ocorreu de uma forma intencional e deliberada, por trata-se de uma escola com profissionais qualificados e com a presença de espaço lúdico.

Amostra da unidade de ensino foi registrada 45 crianças matriculadas no ano de 2017, onde foram coletados apenas os dados de 20, sendo 45% meninos (9) e 55% meninas (11). Vinculado a uma Rede de ensino na cidade de Maceió/AL no ano de 2017 a 2018. Foram excluídos: 01 (uma) criança com alteração neurológica, 10 com quatro faltas consecutivas, 06 desistências do ano letivo, 02 se negaram a participar da avaliação Denver II e 06 haviam completados os quatro anos de idade. Após exclusões da amostra por absentismo e transferência, participaram efetivamente até o final do estudo 14 escolares pertencentes ao maternal II, sendo 06 meninos (43%) e 08 meninas (57%). Nestes foi reaplicado a Escala Denver II para se obter informações do desempenho ocupacional.

O levantamento dos dados ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2017 e janeiro a março de 2018. Transcorreu da seguinte maneira: Agosto de 2017 ocorreu a aplicação do questionário semi-estruturado. Setembro a Outubro, obedecendo as normas de funcionamento da escola, realizou-se a apreciação das crianças com a escala Denver II. Em novembro até primeira semana de dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, foi executado

atividades baseadas a partir da analises da avaliação.

O teste Denver II, o qual representa um teste de triagem e não um teste de diagnóstico, onde classifica o desempenho como normal ou risco de atraso no desenvolvimento. A escala, aplicável conforme faixa etária da criança é composta de 125 itens, distribuídos na avaliação de quatro áreas distintas do desenvolvimento neuropsicomotor. O comportamento pessoal-social (“nomeia amigos”, “veste com ajuda”, “escova dentes); motricidade fina-adaptativa (manuseio de pequenos objetos, coordenação viso-manual, tais como: “constrói torre de oito cubos”, “balança o polegar”, “copia círculos”, “desenha pessoas com três partes”, “copia cruz”, “pega linha mais comprida”), linguagem (“sabe dois adjetivos”, “sabe três adjetivos”, “conhece duas ações”, “uso de dois objetos”, “nomeia uma cor”, “nomeia quatro cores”, “conta um bloco”, “conta cinco blocos”, “fala inteligível”, “entende duas preposições”). Motricidade ampla (“pulo largo”, “pula com uma perna só”).

Para não mudar a rotina da creche, o teste foi realizado durante o expediente normal. Utilizou-se uma sala de cerca de 4m2 contendo mesa ou carteira para a pesquisadora e mesa pedagógica com cadeira adequada para a criança. Todas as crianças foram avaliadas individualmente, a depender do tempo de aplicabilidade do instrumento que cada uma necessitava, ou seja, tempo médio era 20 minutos.

A terapeuta ocupacional, Izabelle Wanessa Campos Galindo**,** CREFITO n°16167, que possui especialização no método, foi quem conduziu a aplicação do instrumento aos participantes da pesquisa, realizando registros com anotações durante a execução das atividades correspondente a escala com o auxílio da pesquisadora.

Para a coleta dos dados secundários foi utilizado um questionário específico construído para este estudo, constando de dados sociodemográficos dos familiares.

As variáveis analisadas foram: com relação às crianças, o seu desempenho nas habilidades cognitiva, física e social; com relação aos familiares, renda total familiar, escolaridade, profissão e se participam de programas sociais.

Os dados foram apresentados na forma de média. As variáveis qualitativas foram apresentadas sob a forma de tabelas de frequência. A avaliação da afetividade da atividade do brincar padronizada sobre o desenvolvimento motor, cognitivo e da interação social foi realizada no teste do Qui-quadrado. Foi considerado significante quando o valor do p for $\leq 0,05$ e armazenados em planilha do Microsoft Excel 2013. Buscou-se preservar o anonimato dos participantes, identificando os questionários por um número inteiro natural, iniciando-se pelo algarismo 1 (um), até completar a lista das crianças selecionadas da pesquisa no período determinado de coleta dos dados.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), sob o CAAE 68984317.8.0000.5011 em 24 de junho de 2017, mediante autorização institucional e assinatura dos responsáveis legais do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido das crianças participantes da pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho

Nacional de Saúde.

## 3 I RESULTADOS

Os encontros ocorreram em dois períodos distintos: manhã e tarde, para avaliar as crianças com o Denver II, que foi criado por Frankenburg et al., em 1967, para detectar precocemente algumas condições do desenvolvimento infantil de o (zero) a 6 (seis) anos, avaliando quatro áreas: motor fino adaptativo, motor grosso, linguagem e pessoal-social (FRANKENBURG, et al.1992; MORAES, et al. 2010 e BREDAS, et al.1995). Analise das crianças, foram subdivididas em grupos de acordo com a idade, considerando de 03 anos a 03 anos e 11meses (tabela 1).

| | |
|---|---|
| **Sexo** | |
| Masculino | 09(45%) |
| Feminino | 11(55%) |
| **Idade** | |
| **3a – 3a e 2m** | 06 (30%) |
| **3a e 3m – 3a e 5m** | 04 (20%) |
| **3a e 6m - 3a e 8m** | 05 (25%) |
| **3a e 9m - 3a e 11m** | 05 (25%) |

Tabela 1. Características das Crianças

### Condições Sociodemográficos dos Familiares

Foi aplicado questionário estruturado com o responsável das crianças, para se obter informações referentes a sua participação sócio-demográfica (Tabela 2). De acordo com a tabela, 50% tem participação em programas sociais, 55% trabalha autônomo e é importante pontuar também que 50% dos responsáveis possuem o ensino fundamental incompleto. Esses pontos sociodemograficos, é sugestivo a pouca co-participação dos pais no desempenho escolar de suas crianças, onde o fator social determinam na formação do indivíduo, sendo assim, foi observado durante a pesquisa que as crianças apresentaram dificuldades em desenvolver as atividades propostas pelo instrumento durante avaliação Denver II, que possui os seguintes materiais que foram utilizados na avaliação: boneca de plástico, bola, 8 blocos coloridos e folha em branco e ainda figuras de um gato, cachorro, pássaro e menino.

| | |
|---|---|
| **Renda Familiar** | |
| Salário mínimo | 04 (20%) |
| Sem renda fixa | 06 (30%) |
| Participação em programas sociais | 10 (50%) |
| | |
| **Profissão** | |
| Autônomo | 11 (55%) |
| Do lar | 04 (20%) |
| Diarista | 03 (15%) |
| Aposentada | 01 (05%) |
| Segurança | 01 (05%) |
| | |
| **Escolaridade** | |
| Ensino fundamental incompleto | 10 (50%) |
| Ensino fundamental completo | 02 (10%) |
| Ensino médio completo | 08 (40%) |

Tabela 2. Caracterização Sociodemográfica dos familiares.

No resultado da avaliação (tabela 3) foram verificados alguns dados qualitativos, tais como: maior número de falhas nos itens de motor fino adaptativo, motor grosso e na linguagem (tabela 3).

| 3anos e 3 anos e 2 meses/N=6 | P. S. + | P. S.- | M. F.+ | M.F - | L.+ | L.- | M. G. + | M. G. - |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Média | 58,3 | 41,7 | 45 | 55 | 61,6 | 38,4 | 45 | 55 |
| 3anos e 3 meses a 3 anos e 5 meses/N=4 | P. S. + | P. S. - | M. F. + | M. F. - | L.+ | L.- | M. G.+ | M. G. - |
| Média | 72,5 | 27,5 | 2,5 | 27,5 | 65 | 35 | 60,3 | 39,7 |
| 3 anos e 6meses a 3anos e8meses/N=5 | P. S. + | P. S. - | M. F.+ | M. F. – | L.+ | L. - | M. G.+ | M. G. - |
| Média | 82 | 8 | 67,4 | 32,6 | 72,8. | 27,2 | 72,3 | 27,7 |
| 3 anos e 9meses a 3anos e 11meses/N=5 | P. S. + | P. S. - | M F.+ | M. F.- | L. + | L. - | M.G. + | M. G. - |
| Média | 92 | 8 | 63,9 | 36,1 | 7,1. | 22,9 | 69,2 | 30,8 |

(+) Passou / (-) Falhou

Pessoal Social (P.S.); Motor Fino (M.F.); Linguagem (L.) e Motor Grosso (M.G)

Tabela 3 – Resultado da Escala Denver II nas crianças de acordo com a faixa etária.

O teste permitiu quantificar as crianças que mais apresentaram atraso no desenvolvimento neuropsicomotor foi o grupo de 3 anos a 3,2 meses, onde pontuamos 45% de presença em ambos quesitos motor fino adaptativo e motor grosso (tabela 3). Para aprimorar o desenvolvimento das crianças foi sugerido aos professores para realizar as atividades semi-estruturadas que favorecessem no desempenho das habilidades motoras e linguagem de acordo com as falhas observadas na avaliação, tais como a coordenação visuo-motora, manuseio de blocos pequenos ao empilhar, pular, chutar bola, permanecer em um pé por alguns segundos, andar em linha reta, apresentaram também dificuldades nos conceitos de cor, quantidade, percepção corporal, preensão manual, linguagem receptiva (compreensão) e fala não inteligível.

Desta forma, para impulsionar a coordenação motora fina e ampla e a linguagem das crianças, foi sugerido as professoras, algumas atividades, cujo objetivo foi promover estímulos no desempenho de suas habilidades. Assim, as tarefas foram inseridas no calendário pedagógico no período de 2 (meses), sendo executado 3 (três) dias na semana, no turno da tarde, tendo em vista que as crianças encontraram-se no período integral na unidade de ensino,

As atividades propostas aos educadores foram inseridas no calendário escolar durante o período da pesquisa, vale ressaltar que essas tarefas foram aplicadas a todos os alunos da creche, no entanto, os participantes da pesquisa ficaram em um grupo para melhor visualizar a desenvoltura da tarefa. Sugerido ainda, incluir no calendário pedagógico mais atividades lúdicas com o mesmo raciocínio, com isso reforçar o aprendizado, esta ideia foi bem aceita pela coordenação e professores.

Seguem as tarefas proposta pelos pesquisadores para favorecer a linguagem, a habilidade motora fina e grossa:

1. **Pintura com cotonete (haste flexível de plástico com algodões** em suas pontas) – com uso de desenhos em folha de papel, completou as partes que faltavam da pintura com tinta e cotonete, onde trabalhou o conceito de cores primárias;

2. **Colagem** – realizou-se confecção de mini bolas de papel para colagem em partes do corpo, estimulou a aprendizado das cores associado ao desenho e a motricidade fina.

3. **Contação de estórias –** promoveu roda de contação de estórias lúdicas, assim, trabalhou a linguagem receptiva das crianças, contando-a por trechos e com pausas para pergunta-lhes: "quem, onde, para que?";

4. **Confecção de massa de modelar caseira** – materiais foram: farinha de trigo, óleo, sal, água, corante colorido, no qual estimulou conceito de cores e manuseio bimanual.

5. **Circuitos motores** – materiais foram: pneus, bambolês, cones, cordas, e bolas coloridas (verde, vermelho, amarelo e azul), onde aprimorou a coordenação motora grossa, lateralidade, equilíbrio, noções espaciais e destreza.

Planejamento pedagógico seguiu desta forma:

- Em novembro a primeira semana de dezembro de 2017: no total de oito tardes, sendo estas subdivididas em duas vezes por semana, nestes meses executou as tarefas de contação de estórias, colagem e circuito motor.
- Na última semana de janeiro a fevereiro de 2018, durante sete tardes, realizou-se atividades de circuito psicomotor, confecção de massa de modelar caseira, contação de estórias.

Devido a transferência de unidade de ensino, na reavaliação os grupos de 3 anos a 2 meses e 3 anos e 6 meses a 8 meses tiveram a perda de um aluno em cada. Já o de 3 anos e 3 meses a 5 meses apenas um aluno participou, não sendo contabilizado devido a diferenças estatística. (tabela 4). Após intervenção das pedagogas, foi reaplicada a Escala Denver II, a fim de verificar se houve ou não uma crescente nos itens avaliados pelo instrumento através do brincar.

| 3anos e 3anos e 2meses/N=5 | P .S. + | P.S.- | M. F.+ | M. F.- | L.+ | L.- | M. G.+ | M. G.- |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Média | 70 | 30 | 54 | 56 | 66 | 34 | 60 | 40 |
| 3anos e 6meses a 3anos e 8meses/N=4. | P.S.+ | P.S. - | M. F. + | M. F. – | L.+ | L - | M. G. + | M. G. - |
| Média | 95 | 5 | 66 | 34 | 80 | 20 | 80 | 20 |
| 3anos e 9meses a 3anos e 11meses/N=5 | P. S. + | P. S. - | M. F.+ | M . F.- | L. + | L. - | M.G. + | M. G.- |
| Média | 96 | 4 | 66 | 34 | 80 | 20 | 84 | 16 |

(+) Passou / (-) Falhou

Pessoal Social (P.S.); Motor Fino (M.F.); Linguagem (L.) e Motor Grosso (M.G)

*No grupo de 3, 3 meses e 3,5 meses participou apenas uma criança, e por este motivo não participou na contabilização.

Tabela 4 – Resultado da reavaliação da Escala Denver II de acordo com a faixa etária.

Depois das orientações de tarefas semi-estruturada e sua aplicabilidade, ocorreu um aumento significativo nas habilidades da coordenação motora fina de 54% e coordenação motora grossa de 60% (tabela 4).

Sobre a linguagem, mesmo com progressão ainda foram averiguadas dificuldades ao conceituar cores primárias (verde, amarelo, azul, vermelho), assim como na linguagem receptiva (algumas crianças não conseguiam compreender ao comando verbal), todavia, observou-se melhora na desenvoltura da fala (inteligível).

Vale ressaltar, que pontuando apenas o grupo correspondente a cada idade e baseando-se de acordo com as escalas (tabela 3 e 4), ocorreu aumento significativo no desempenho psicomotor, no entanto, vale frisar que o fator socioeconômico e escolaridade

dos pais são fatores primordiais para se ter melhor aproveitamento escolar dos alunos em questão.

Logo, 55 % dos pais são autônomos, com renda abaixo de um salário mínimo e 50 % têm apenas o ensino fundamental incompleto (tabela 2). Sendo destes a metade só possuem a primeira série, é sugestivo que esses fatores podem ter interferido no desempenho das capacidades de suas crianças, cabendo apenas a escola realizar todo o papel de aprimorar as habilidades, que uma vez não tendo a parceria com os pais essas crianças tendem a ter um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

## 4 I DISCUSSÃO

Rezende (2005), explica sobre a especificidade da sala de aula, onde a mesma com agrupamentos de brinquedos possibilita para formação da criança enquanto a aprendizagem, assim, o espaço lúdico impulsiona a mesma a explorar, a socializar-se e a desempenhar diversas habilidades.

Diante disso, a sala de aula deve ser provida de recursos do brincar, sendo necessário que o recurso não fique apenas na escola, mas que seja usado como uma estratégia de ensino, que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança e que estimulem a interligação com os demais escolares. A sala de aula deve despertar o desejo nas crianças de descobrir o mundo ao seu redor, sendo que cada descoberta agregue-se ao seu conhecimento progressivo.

Sendo assim para Teixeira e Volpini (2014), é fundamental que os escolares da educação infantil convivam em um meio onde possam manipular brinquedos, seja ele estruturado ou não, manusear objetos e inter-relacionar-se com outras crianças, especialmente que tenham possibilidades de aprender, pois o brincar é uma essencial maneira de comunicação verbal e não verbal. Ao manusear o brinquedo a criança não se limita apenas em seu campo visual, mas evolui no seu campo imaginário, em que o lúdico contribui para isso, pois auxilia na elaboração da autonomia, da reflexão e da criatividade.

Foi observada na escola, uma gama de recursos e brinquedos estruturados que estão à disposição das professoras. Foi presenciado que as educadoras criam em colaboração conjunta de seus alunos, brinquedos não estruturados, estimulando assim a criatividade e expressividade dos mesmos.

Os brinquedos não estruturados facilitam de maneira significativa o aprendizado, pois permitem a criança estruturar seu próprio brinquedo, necessitando assim de planejamento, de organização, de criação, manutenção da atenção, da concentração, memória operacional, sequencial e diversas outras capacidades cognitivas. Proporcionando resoluções de possíveis problemas que aparecerão em sua confecção e em seu uso na brincadeira.

Nesse sentido, brincando a criança recebe estímulos, que fornecem oportunidades

da mesma explorar e experimentar situações que requerem tanto da motricidade ampla, quanto do uso do sistema sensorial, atuando assim como estimuladores para o desenvolvimento de áreas distintas, seja a motora, a cognitiva, a emocional ou a social (NUNES, et al. 2013).

Cabe ao professor, baseado no estudo de Navarro (2012), estar atento ao brincar do estudante como um empoderamento da tarefa. E que o educador além de promover o ensino, deve também ser um mediador entre o brincar e a criança, para assim facilitar no desenvolvimento de suas capacidades. E enfatiza ainda que o ambiente seja favorável para estimular os alunos a ter interesse pelo espaço lúdico oferecido, onde a ludicidade é construída diante da ação executada pela criança com o brinquedo.

Teixeira e Volpini (2014), explica ainda que, para que aconteça o brincar na escola, é importante a presença do professor ou do auxiliar de sala. Se tornando essencial, pelo favorecimento e promoção da interação, por planejar e organizar ambientes para que o brincar possa acontecer, estimulando as ações cooperativas e a competitividade, o educador estimula na criança o desejo de brincar, auxiliando assim na aprendizagem.

Sendo assim, o ato de brincar é indispensável para o desenvolvimento integral infantil, pois por intermédio dele a criança aprende e começa a compreender acerca do ambiente em que está inserida, pela agregação de aspectos da realidade em seu mundo de faz de conta. Na brincadeira, experienciam aspectos do dia-a-dia, relacionam-se com outras crianças e/ou adultos e consequentemente conquistam atitudes pautadas por regras e princípios morais e sociais. Desenvolvem a criatividade e a inteligência, adquire autoconhecimento e conquista a sua autonomia, além da capacidade de resolução de problemas (MARQUES; BICHARA, 2011).

Vale ressaltar, que o contexto familiar é também primordial para a formação da criança, onde a “relação afetiva entre a pessoa que acompanha o dia a dia favorece para contribuição de forma decisiva em seu desenvolvimento.” (PICANÇO, 2012). Por tanto, a educação infantil pautada no alicerce lúdico e com apoio familiar é de suma importância para que a criança obtenha ganhos em seu desenvolvimento neuropsicomotor.

## 5 I CONCLUSÃO

Esse estudo investigou, a influência do brincar na aquisição dos componentes de desempenho das crianças no contexto escolar. Para coleta da pesquisa, utilizou-se o teste de triagem do desenvolvimento, Denver II, que teve por finalidade comparar as crianças que apresentaram atraso em suas habilidades com outras correspondentes a mesma idade, observou-se em algumas áreas, que as crianças apresentaram dificuldades em realizar tarefas. Diante disso, foi pontuado alguns quesitos que mais apresentaram atraso no desempenho psicomotor e na linguagem, entretanto, no geral, mesmo as crianças com estimulo educacional pautado no lúdico, ainda apresentaram dificuldades

de entender e executá-las e para minimizar tais déficits.  Foi orientado as educadoras a aplicarem atividades lúdicas que estivesse pautada na criatividade, na destreza bimanual e habilidade no equilíbrio.

Verificou-se que, com a colaboração e empenho das professoras durante sua aplicação, houve um crescente ganho na compreensão dos alunos acerca do que estava sendo direcionado e perguntado, devido à coerência na prática das brincadeiras.

Foi observado também que a práxis das tarefas contribuiu para o aprendizado das habilidades motricidade fina e grossa, cognitivas e a sua formação social. Bem como na desenvoltura da fala não-inteligível.

É sugestivo ainda, que as crianças em seu ambiente escolar tenham ainda tarefas recreativas que possam estimular a buscarem interessem em aprender, onde a ludicidade é construída diante da ação executada pela criança com o brinquedo. Sendo este, portanto, o auxiliador em seu desenvolvimento neuropsicomotor correspondente a sua idade.

Considerando a temática ser de suma importância para o desenvolvimento infantil, ainda são poucas as pesquisas realizadas deste tipo de conteúdo no Brasil, fazendo-se necessário a realização de novos estudos acerca dessa abordagem para nortear o cuidador e o professor no processo da aprendizagem da criança, onde a mesma aprende em função das interações consigo, com outro e o contexto que está inserida, das experiências trocadas com os colegas, da observação e do ensinamento, ou seja, essas interações são uma engrenagem para a formação da capacidade no desempenho ocupacional dos alunos e deve ser incentivadas em políticas públicas do sistema educacional.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL

## AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, pelo financiamento da pesquisa e ao Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI por aceitar a coleta de dados.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, S. D. F.; FIGUEIREDO, M O et al. **O brincar para o desenvolvimento do esquema corporal, orientação espacial e temporal: análise de uma intervenção.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 25, n. 2, p. 275-285, 2017.

NUNES, S.B.F. et al. **Retratos do cotidiano de meninos de cinco e seis anos: a atividade de brincar.** Caderno de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 275-287, 2013.

ADREETA, T. E. ; GOING, L. C. ; SAKAMOTO, C. K. **O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental Bol. - Acad. Paul. Psicol. vol.40 no.98 São Paulo jan./jun. 2020**

PIMENTEL, A. Vygotsky: **uma abordagem histórico – cultural da educação infantil.** In; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T.M.PINAZZA, M.A. (Org). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porta Alegre: Artmed, 2007, p.219-248.

BURCKARDT, E. V. COSTA, L. C, KUNZ, E. **As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física,** Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 278-294, julho/2018

PORTA, D. S. C.; SANTANA, M. L. S et al. **Neuropsicoeducação e Inclusão Escolar: Interlocuções Iniciais.**II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com,br/revistas/cintedi/trabalhos>. Acesso em: 18 de maio 2018

TOLOCKA, R.E.; et al. **Vamos brincar na " escolinha"? inserindo atividades de jogos e brincadeiras em escolas de ensino infantil**. Licere, Belo Horizonte, v.19, n.1, mar/2016.

PAPALIA, D.E.; FELDMAN, R.D.; **Desenvolvimento humano**. 12ª Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

FREITAS, C. N.; CORSO, H. V.; **A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem**. Ver. Psicopedag. Vol. 33 no. 101, São Paulo, 2016.

FRANKENBURG, W.K. et al. **The Denver II: a major revision and restandardization of the Denver developmental screening test.** Pediatrics 1992; 89:91-7

MORAES, M.W., et al.**Teste de Denver II: avaliação do desenvolvimento de crianças atendidas no ambulatório do Projeto Einstein na Comunidade de Paraisópolis.** Einstein, v.8, n.2, p.149-153, 2010.

BRETAS, J.R.S.; et al. **A aplicação do teste de triagem do desenvolvimento de Denver pelo enfermeiro pediatra: relato de caso.** Acta Paul. Enferm, v.8, n.4, p.9-18, 1995.

REZENDE, M A; COSTA, P S; PONTES, P. B. **Triagem de desenvolvimento neuropsicomotor em Instituições de Educação Infantil segundo o teste de Denver II.**Esc Anna Nery R Enfermagem, v.9, n.3, p.348-355, 2005.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

NAVARRO, M.S.; PRODÓCIMO, E. **Brincar e mediação escolar.** Rev. Bras. Esporte, Florianópolis, v.3, p.633-648, jul/set. 2012.

MARQUES, R. L.; BICHARA, I. D. **Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade.** Estudos Psicológicos, Campinas, v. 28, n. 3, 27-41, set. 2011

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família**. 2012. 15 f. Tese (mestrado em Ciência da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal, 2012.

# MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ENSINO APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Ingrid Aparecida Siqueira Crispim**
Mestre em Administração com ênfase em Finanças

**Celso Peixoto Cotta**
Mestre em Administração de Empresas

**RESUMO:** O presente estudo se propõe a compreender e explicar o significado e o valor da mediação no processo de ensino-aprendizagem em uma turma da área de Administração. Dado que o processo compreende um conjunto de ações a envolver pessoas, conceitos, valores, técnicas e instrumentos, sempre será indispensável ver como, quem e por que a mediação do processo é relevante no sucesso, ou não, de ensino/aprendizagem. A partir de leituras que compreendem conceitos, valores e currículo em educação de nível superior, trabalha-se aqui a partir do cotidiano de um grupo de estudantes de ADM para observar a mediação do processo citado no que ela tem de indutora do melhor ensino, do entusiasmo e do prazer de aprender; enfim, do atingimento de objetivos geralmente propostos nos planejamentos de cursos na área em foco. Entende-se neste trabalho que a indução para melhoria do desempenho compreende professor e aluno, pois a mediação não tem mão única. Para tanto, unem-se leituras, atitude exploratória por entrevistas, observações e diálogos com vistas a entender melhor que mediação não é o docente-corpo, ou o docente-instrumento, mas o docente-cultura, ou uma ação docente fortemente fundamentada na cultura que "liga" saberes e inteligência na sala de aula e fora dela.
**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação, Confronto Pedagógico, Aprendizagem, Ensino.

**ABSTRACT:** The present study aims to understand and explain the meaning and value of mediation in the teaching-learning process in a group of the Administration area. Given that the process involves a set of actions involving people, concepts, values, techniques and instruments, it will always be indispensable to see how, who and why mediation of the process is relevant to success or not, teaching / learning. From readings that comprise concepts, values and curriculum in higher education, we work here from the daily life of a group of ADM students to observe the mediation of the process mentioned in what it has to induce the best teaching, the Enthusiasm and enjoyment of learning; Finally, the

achievement of objectives generally proposed in the course plans in the area in focus. It is understood in this work that induction to improve performance comprises teacher and student, since mediation does not have a single hand. In order to do so, readings, exploratory attitude by interviews, observations and dialogues are added to better understand that mediation is not the teacher-body, or the teacher-instrument, but the teacher-culture, or a teaching action strongly grounded in culture That “binds” knowledge and intelligence in and out of the classroom.
**KEYWORDS:** Mediation, Confrontation, Learning, Teaching.

## INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é refletir a mediação em aprendizagem e então demostrar que, a partir da atividade de construção de uma proposta pedagógica para o ensino em administração, enfatizando o papel da docência e a interação e mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. O processo de construção desta atividade se deu a partir de algumas leituras e discussões realizadas durante as aulas. Conforme Freire (1996) comenta que o sistema de ensino precisa fornecer apoio para qualificação do professor, antes de qualquer discussão técnica metodológica é preciso questionamentos, conhecimento e posicionamento crítico do agente mediador o professor. A formação da profissão docente e seu desenvolvimento pessoal estão relacionados com o desenvolvimento pessoal e desenvolvimento dentro da escola. Sua vivencia em sala requer uma reflexão para preparação docente para diversas situações.

O papel do professor no ato de mediar é importante para o desenvolvimento do aluno, neste momento o questionamento, conhecimento e diversas ideias devem ser contribuídos com o coletivo. Provocar uma interação social dentro da sala de pessoa para pessoa (ALMEIDA, 1999). O agente mediador “o professor” precisa executar seu papel de mediador na aprendizagem. Conforme Freire (2002, p.13) “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Da mesma forma, o professor precisa conhecer as dificuldades de seus alunos e a escola em que trabalha, está preocupação precisa estar presente no cotidiano conhecendo o ambiente como um todo e, portanto será possível estabelecer formas adequadas em seu trabalho e contribuir na interação professor e aluno.

Magalhães (1996: 3-4) afirma: Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais.

Quem orienta o texto mediação não é o psicólogo ou antropologia  é trabalho para administração para educação , que vai analisar os pontos limitados do ensino e aprendizagem. Para acontecer a mediação depende de três fatores: a) Ambiente do ensino, b) Aprendiz e c) O professor que em tese é o mediador.

Ser humano que pretendemos formar: capaz de modificar o meio e a si próprio; capaz de atuar em diferentes contextos sociais; capaz da reflexão crítica; capaz de exercer sua autonomia e de ser sujeito de sua própria história, de forma consciente e participativa. A atuação dos profissionais da área de educação vem se remodelando com a finalidade de atender às demandas dos alunos, não só transmitindo conhecimento, mas buscando a interação e estimulando os alunos para desenvolverem suas habilidades e concretizarem iniciativas e sonhos. Essencialmente, o profissional da educação necessita saber conceitos básicos, como: educação, sociedade, aprendizagem, conhecimento para o êxito da sua atuação.

O aluno precisa adquirir habilidades consultar livros, compreender as leituras, fazer síntese, redigir, interpretar dados e resultados obtidos e, ainda, usar instrumentos necessários para seu aprendizado e o desenvolvimento científico. (SANTOS, 2013).

Da mesma forma, o professor precisa conhecer a realidade de seus alunos, como vivem e se relacionam com o meio, pois isso permite que ele se aproxime de sua classe. Compreendendo seus alunos, o professor tem a possibilidade de atuar e interferir positivamente no processo educacional e na formação desses indivíduos. Também, é importante que o professor conheça a escola em que trabalha contribuir com a desenvolver a mediação. É necessário saber para ensinar. O professor deve se mostrar competente na sua área de atuação, demonstrando domínio na ciência que se propõe a lecionar, pois do contrário, irá apenas “despejar” os conteúdos “decorados” sobre os alunos, sem lhes dar oportunidade de questionamentos e criticidade. (SANTOS, 2013, grifo do autor).

A esse respeito, Freire (1996) menciona que os sistemas de ensino precisam fornecer o apoio necessário, favorecendo, inclusive, a qualificação do professor. Para o autor, antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica é indispensável que o professor se ache repousado, no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Conforme a área de estudos e o tipo de objeto de cujo conhecimento se trata, diferentes elementos são enfatizados como mediadores a linguagem, a história de vida, a inserção de classe, as experiências práticas e o “mundo local”, o trabalho, a educação formal recebida, os campos sociais de inserção.

É perceptível atualmente no ensino uma dificuldade do aluno em questionar e expor seu pensamento ao conhecimento crítico é necessário para a aprendizagem compreender está deficiência, sendo que um grande problema dentro das escolas. E percebe uma dificuldade na metodologia de ensino em transmitir a informação em uma didática de fácil compreensão e desta forma estimular o aluno ao ato de pensar. Está deficiência na metodologia e a falta de inovar as práticas pedagógicas, dificultando a interação entre o agente mediador e o aluno. Diante disso, é necessário investigar se a mediação pedagógica está sendo aplicada de forma produtiva no ensino induzindo o confronto para inovação de

um conhecimento crítico. Os dados utilizados para esta pesquisa foram coletados através de questionários aplicados presencialmente aos Docentes e Alunos, em três Instituições de Ensino Superior do Grande ABC, para os cursos de Graduação em Administração do 2º ao 4º ano. Inicia-se com a metodologia utilizada para atender o objetivo da pesquisa, a seguir trata a revisão de literatura, mediação pedagógica, aprendizagem, currículo, diretrizes e legislação e logo se reporta à análise dos resultados finais.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo e uma abordagem qualitativa foi aplicada questionário para os alunos e professores sobre o tema definido. Mostrar aspectos subjetivos e atingir motivações não explicita, ou mesmo conscientes. Isto é utilizado quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para análise de currículo de três Universidades do Grande ABC. Para embasar a pesquisa pretende-se utilizar material da literatura pertinente, caracterizando seus procedimentos técnicos como pesquisa bibliográfica e exploratória, buscando ampliar o conhecimento em mediação pedagógica.

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora, em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p.44).

Observamos no ensino uma dificuldade do aluno em questionar e expor seu pensamento ao conhecimento crítico é necessário para a aprendizagem compreender está deficiência, sendo que um grande problema dentro das escolas. E percebe uma dificuldade na metodologia de ensino em transmitir a informação em uma didática de fácil compreensão e desta forma estimular o aluno ao ato de pensar.

Diante disso, o objetivo do presente artigo é analisar se a mediação pedagógica está sendo aplicada de forma produtiva no ensino induzindo o confronto para inovação de um conhecimento critico. Desta forma, tornando mais interessante o conteúdo de cada disciplina, aumentando o entusiasmo pelo aprendizado e melhorando o desempenho professor e aluno.

Conforme Freire *"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua formação ou a sua construção"* (FREIRE, 1996:21). O mediador conduz o educando para questionamentos críticos para construção do conhecimento. Pretendemos responder as seguintes hipóteses:

H1: Provar que o ato de confrontar faz com que o aluno tenha o melhor aproveitamento na troca de informações.

H2: A efetividade do método acontece quando o conflito tem o agente mediador.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Mediação

Quanto à "teoria sociocultural" e a "teoria da atividade" houve interesse crescente, as tradições são historicamente vinculadas a L. S. Vygotsky e tentam explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados. (DANIELS, H. 2003:9).

A mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens assim temos instrumentos de sujeito e objeto. A mediação é vista como central, pois é neste processo que as Funções psicológicas superiores tipicamente humanas se desenvolvem, estas funções se relacionam com ações intencionais planejamento, memória voluntária, imaginação, enquanto as Funções psicológicas elementares dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo. Vygotsky (1998: 73) assim esclarece:

> (...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

O conceito de mediação não é de fácil definição (SIX: 2003; PRAIRAT: 2007; BOQUÉ, 2008); e da aplicação do termo em domínios como a antropológico, sociológico e biológico. A mediação como um meio de criação, recriação ou renovação de laços interpessoais, que se exerce através da prática formal ou informal de gestão, resolução e, especialmente, transformação dos conflitos pelos indivíduos envolvidos, consistindo num processo de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal. (SIX: 2003; GUILLAUME-HOFNUNG: 2007). Conforme os autores os domínios são a base para compreender o comportamento humano, sendo inevitável o conflito em mediação devido à diversidade cultural, identidade social e pelos saberes, o papel do agente mediador como referencia para mediar está situação, acompanhar as partes a identificar os seus conflitos e interesses, e a construir, em conjunto, alternativas de solução, visando o consenso e a realização do acordo. O mediador deve proceder no desempenho de suas funções, preservando os princípios éticos.

Nem sempre o conflito pode ser visto como negativo, a mediação é uma forma de lidar com o conflito, o papel do mediador é ajudar a se comunicarem melhor. O conflito faz parte e sempre vai estar presente no cotidiano, mas pode conceder algo positivo e de certa forma aprendemos algo, até mesmo lidar com situações adversas.

Ricoeur, Paul Tempo e Narrativa ( T.I,1994 e II , 1995 ) dedicou-se às "interpretações e ideologias", enfrentando "conflito das interpretações", e hoje o seu legado filosófico nos encoraja a compreender os paradoxos e complexidades da midiatização e das estratégias sociotécnicas de mediação, como ocorrências conflitivas que exigem contextualização.

A experiência e a complexidade de conteúdos provenientes do encontro entre o emissor e receptor é que ditam a forma como a mensagem será absorvida pelo receptor, como explica o próprio autor:

> "A verdadeira proposta do processo de comunicação e do meio não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio – como muitos dos aparatos que compramos e que trazem consigo seu manual de uso – transmite ao receptor" (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 55).

Em seu clássico livro De los medios a las mediaciones (1987), Jesús Martín-Barbero propõe, através da incorporação do conceito de hegemonia de Gramsci, a descentralização da observação dos meios como aparatos técnicos para estender o olhar até a experiência da vida cotidiana. Entendendo a comunicação como práticas sociais, o autor utiliza o conceito de mediação como a categoria que liga a comunicação à cultura.

Toda recepção e produção estão ligadas a mediação diretamente. Pensar a comunicação sob a perspectiva das mediações significa entender que entre a produção e a recepção há um espaço em que a cultura cotidiana se concretiza. Martín-Barbero (1987: 233) sugere três lugares de mediação que interferem e alteram a maneira como os receptores recebem os conteúdos midiáticos. São eles: a cotidianidade, a temporalidade social e a competência cultural.

A cotidianidade é o espaço em que as pessoas se confrontam e mostram como verdadeiramente são através das relações sociais e da interação dos indivíduos com as instituições. A cotidianidade é uma das mais importantes mediações para a recepção dos meios de comunicação, pois representa um lugar de conflitos e tensões que, reproduzindo as relações de poder da sociedade, faz com que os indivíduos manifestem seus anseios e inquietações. A temporalidade social contrapõe o tempo do cotidiano ao tempo produtivo.

Por último, a competência cultural "é entendida como resultante do *habitus* de classe e relacionada a questões étnicas e de gênero" (RONSINI, 2007: 42). Essa mediação diz respeito a toda vivência cultural que o indivíduo adquire ao longo da vida, não apenas através da educação formal, mas por meio das experiências adquiridas em seu cotidiano.

Conforme Perrenoud (2001), o professor precisa constantemente conduzir urgências e incertezas. A urgência de compreender a dinamicidade de um sistema complexo, no qual o docente tem que agir e tomar decisões, cujos resultados são marcados por incertezas.

Para Masetto (2000), mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações. De acordo como autor cabe ao professor procurar mediar e saber lidar com diferenças, analisando como é a relação do aluno com o conteúdo aplicado, envolver o aluno o dialogo e assim adquirir o desenvolvimento cultural.

Freire (2002: 134), em suas obras, aponta aspectos docentes, marcadamente mediadores, entre os quais se destaca:

> [...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Salienta Paulo Freire, que a metodologia utilizada no processo de aprendizagem precisa ser critica, o professor precisa atuar como critico e induzir seus alunos a um pensamento e posicionamento questionável. O referido autor considera ainda que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua formação ou a sua construção” (FREIRE, 1996:21).

## Aprendizagem

Muitas vezes, o conceito de aprendizagem está relacionado à educação e vice-versa. Sendo assim, a aprendizagem social é vista como instrumento de desenvolvimento evolutivo, desempenhando importante papel na aprendizagem dos próprios indivíduos que constituem as sociedades (LONGHI, 2008). Segundo o autor a aprendizagem e produzida a partir da capacidade do individuo e de forma coletiva de desenvolvimento evolutivo. “As escolas precisam se preparar para receber os alunos, concedendo um ensino que os incentive no seu progresso, independentemente das adversidades sociais e culturais”. Lima (2010: 63).

A esse respeito, Freire (1996) menciona que os sistemas de ensino precisam fornecer o apoio necessário, favorecendo, inclusive, a qualificação do professor. Salienta o autor, antes de qualquer discussão de técnicas metodológicas é indispensável que o professor se ache repousado, pois a curiosidade do ser humano é fundamental através dela surgem os questionamentos, conhecimento e reconhecimento, neste caso é primordial um posicionamento crítico do agente mediador “o professor”.

No entender de Cagliari (2009: 38):

> “A questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso, é preciso ter ideias claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar. É fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as um”.

A metodologia tem um papel significativo, mas não é a essência para a aprendizagem. O educador não poderá reprimir e aprofundar no mecanismo pelos quais desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem, mas precisa utilizar um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, pelo fato de se decompor a varias adversidades culturais. O professor no processo de ensino é o mediador, entre o aluno em formação e os conhecimentos adquiridos, visando assimilação constante pelo aluno e desenvolvimento de suas habilidades e capacidades, levando ao aluno a desenvolver sua autonomia de

pensamento.

## Currículo

A teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhorar organizar experiências de conhecimento dirigidas á produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas (SILVA, 1995:192). Salienta o autor que a teoria do currículo independente do método pedagógico a finalidade principal formular métodos adequados e organizar experiências epistemológicas habituais.

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo incorpora a vida escolar, o que nela ocorre ou não, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abrange a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias, mas como prática concreta (FREIRE, 2005: 123). Conforme Paulo Freire o currículo precisa ter sua identidade para o público alvo de forma autêntica, envolvendo aspectos subjetivos. Conforme Mclaren (1999) a pedagogia freireana situa a análise da vida cotidiana no centro do currículo.

Ao longo da historia da evolução curricular, varias teorias pedagógicas nasceram, principalmente á partir dos anos 80 (Bracht, 1999; Darido e Rangel, 2005). Todas elas ligadas ao atendimento de um determinado contexto histórico e diferentes pressupostos teóricos, que também produziram diversas formas de conceber o conhecimento, o corpo, o homem, a sociedade, o ensino, a aprendizagem e, portanto, os saberes a serem ensinados. Como destaca Silva (2004), toda Teoria Pedagógica também é uma Teoria do Currículo e é também um empreendimento ético e político, que exige conhecimento e posicionamento do professor sobre qual tipo de homem e para qual tipo de sociedade pretende-se educar.

A Teoria do Currículo tem se beneficiado enormemente de uma abordagem que deve muito às influências de uma sociedade capitalista, uma sociedade governada pelo processo de produção de valor e de mais-valia. Ligar o currículo a esse processo é um dos avanços fundamentais que devemos à vertente crítica da Teoria do Currículo. Isso não exclui, entretanto, outras abordagens, outras metáforas, outros conceitos, que possibilitem que ampliemos nossa compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais, isto é, no currículo. Acredito que o papel de uma Teoria Crítica do Currículo é o de ampliar essa compreensão, não o de estreitá-la (SILVA, 1995: 206-207). Segundo o autor a influência marxista teve uma influência fortemente à Teoria do currículo, uma vez que somos uma sociedade capitalista. Quando liga se o currículo a este processo fala-se de um avanço que não exclui outras abordagens, e o seu papel é de ampliar a compreensão e não limita-la.

Lopes e Macedo evidenciaram ao longo do texto analisado que as teorias e as propostas curriculares no Brasil são marcadas pela hibridização, ou seja, a associação

de diversas tendências teóricas, sendo a junção do pós-moderno e o foco politico na teorização critica. (Currículo: debates contemporâneos, 1995:47). A Revista de Pesquisa Fapesp , tendo como opinião " Hoje , já na escola , os jovens utilizam as novas tecnologias de comunicação, como tablets e smartphones" , para fazer trabalhos, muitas vezes copiando textos sem saber que aquilo constitui plágio"(REVISTA FAPESP 233: 23). No texto Currículo, Diversidade e Formação vamos tratar de linguagem, conhecimento, vida cotidiana e cotidiana escolar. O ser cultural tem a potencialidade de transpassar obstáculos e superar o mundo do conhecimento, isto porque, homens e mulheres são capazes de antecipar o que pretendem realizar, ou seja, possuem consciência das finalidades e das possibilidades de suas atividades. O texto de Manuel Tavares da Revista Lusófona de Educação conduz uma postura conceitual, realiza crítica, demostra experiências boas e finaliza com conceitos e reafirma o conceito da Educação Diversificado, suas funções com relações ao poder político e entre a dimensão epistemológica da universidade com o Plano Nacional da Educação. (Revista Lusófona de Educação, Manuel Tavares: 53).

A educação superior, de acordo com a **Lei de Diretrizes e Bases as Educação Nacional** (BRASIL, 1996) abrange:

I. Cursos sequenciais por campo do saber (formação específica e formação complementar);

II. De graduação (licenciaturas, bacharelados, curso superiores de tecnologia);

III. De pós-graduação (doutorado, mestrado, especialização, aperfeiçoamento e outros);

IV. De extensão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração determinam que os cursos de bacharelado em Administração devem contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional. Esses conteúdos devem ser analisados segundo uma perspectiva histórica e contextualizados em sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio, através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação, em conformidade com o art. 5º da Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, do Conselho Nacional de Educação:

> I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
>
> II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

> III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração;
>
> IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Constituição Federal de 1988, artigo 205. Além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, estes mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga.

## Descrição do estudo

Dado que o objetivo central da pesquisa realizada se propõe a compreender e explicar o significado e o valor da mediação no processo de ensino-aprendizagem em uma turma da área de Administração. Para tal, tomou-se como base um questionário composto por 6 questões aplicado de forma presencial aos alunos e o outro questionário composto por 5 questões aplicado de forma presencial aos docentes , resguardando a identidade dos respondentes.

Os dados utilizados no artigo se referem ao ano de 2016 coletados em três Instituições de Ensino Superior do Grande ABC, para os cursos de Graduação em Administração do 2º ao 4º ano. Os dados para esta pesquisa foram coletados através de questionários aplicados aos Docentes e Alunos. Ao final foi obtido um total de 160 respondentes para análise, sendo que 80 foram aplicados para docentes e 80 para os alunos.

A amostra é compreendida da seguinte forma, sendo que na pesquisa com docentes ela está divida em 40% mulheres e 60% homens, com idades entre 31 e 56 anos. E para amostra coletada de alunos ela está divida em 55% mulheres e 45% homens, com idades entre 21 e 30 anos.

Em relação ao aluno foi analisada qual sua percepção referente ao conteúdo aplicado e a forma na qual o professor conduz a aula, e se a linguagem utilizada é de fácil compreensão, se induz o aluno á discussão justamente para expor seu pensamento referente ao tema abordado, e por fim se o método é eficaz. E quanto ao professor a metodologia utilizada é eficaz, no que refere ao desenvolvimento do pensamento do aluno. No quadro abaixo apresenta as variáveis que contribuíram para o estudo:

| VARIÁVEIS | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Mediação Pedagógica | A mediação pedagógica é um processo comunicacional, conversacional, de construção de significados, cujo objetivo é ampliar as possibilidades de diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor aluno. |
| Compreensão | O professor deve ter como foco principal a compreensão, levar os alunos a relacionar o assunto com os conhecimentos que possui ou aplicar a nova informação em outros contextos. |
| Instrumentos Avaliativos | Recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos. |
| Estimular o Aluno | Os alunos devem saber buscar as informações, a pesquisar, a retirar das fontes de conhecimento os dados que vão colocar nas mentes e, com eles, reorganizá-los para gerar um conhecimento. |

Quadro 1 - Descrição das variáveis do estudo

Fonte: Elaborado pelos autores (2016)

## Análise e Coleta dos dados

Na **Tabela 1** é apresentada a apuração dos questionários aplicados aos alunos para esta pesquisa.

| | OpçãoA | OpçãoB | OpçãoC | OpçãoD | OpçãoE |
|---|---|---|---|---|---|
| **Questão1** | 28 | - | 34 | 18 | - |
| **Questão2** | 24 | 6 | 19 | 3 | 28 |
| **Questão3** | 59 | 21 | - | - | - |
| **Questão4** | 28 | 52 | - | - | - |
| **Questão5** | 65 | 15 | - | - | - |
| **Questão6** | 47 | 33 | - | - | - |

Tabela 1 – Apuração do questionário aluno

Fonte: Fonte elaborado pelos autores (2016)

O questionário respondido pelos alunos contém 6 itens: Na questão 1 do questionário quando perguntamos ao aluno: Qual sua percepção de avaliação do professor, 18% responderam que trata de uma forma de despertar o aluno para a aula, 28% responderam que é medir o conhecimento e 34% responderam colocar em prática o que foi abordado.

Já na questão 2 do questionário quando perguntamos sobre os instrumentos avaliativos que o professor utiliza em aula, 4% responderam seminário, 8% responderam pesquisa, 24% responderam debates e discussões, 30% responderam questionários com perguntas e respostas oral e escrita, sendo 35% a grande maioria optaram por utilizar todos

os instrumentos avaliativos.

Na questão 3 do questionário quando perguntamos se a maneira de ensino utilizada é de fácil compreensão, 26% responderam que não e 74% responderam que sim.

Observa-se na questão 4 quando perguntamos se a forma de pensar era questionada, temos 35% responderam sim e para surpresa 65% responderam não.

Na questão 5 do questionário perguntamos se para o aprendizado é importante criar debates e discussões em aula 19% responderam não, mas a grande maioria, 81% responderam que sim.

Em nossa questão 6 do questionário quando perguntamos como o professor desenvolve o papel de mediador em aula, não tivemos uma grande diferença como as outras questões. Para essa pergunta 41% responderam que não induz a discussão e debates e 59% responderam que induz a discussão e debates, conduzindo ao pensamento a uma reflexão.

Na **Tabela 2** é apresentada a apuração dos questionários aplicados aos docentes para esta pesquisa.

| | **OpçãoA** | **OpçãoB** | **OpçãoC** | **OpçãoD** | **OpçãoE** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Questão1** | 39 | 2 | 31 | 8 | - |
| **Questão2** | 16 | 4 | 12 | - | 48 |
| **Questão3** | 24 | 47 | 9 | - | - |
| **Questão4** | 59 | 21 | - | - | - |
| **Questão5** | 61 | 19 | - | - | - |

Tabela 2 – Apuração do questionário professor

Fonte: Fonte elaborado pelos autores (2016)

O questionário destinado aos docentes indagava acerca de 5 itens: Na questão 1 quando perguntamos ao professor: Para você o que é avaliar, 3% responderam é punir o aluno, 10% responderam é uma forma de despertar o aluno para a aula, 39% responderam testar o que o professor ensinou e o que o aluno aprendeu e 49% responderam é medir o conhecimento do aluno.

Já na questão 2 quando perguntamos quais os instrumentos avaliativos que você utiliza, 5% responderam pesquisa, 15% responderam debates e discussões, 20% responderam questionários com perguntas e respostas oral e escrita e 60% responderam todos os instrumentos avaliativos.

Na questão 3 quando perguntamos a fim de diagnosticar um problema de baixa participação que pode ser causada por introspecção ou falta de interesse, qual seria sua atuação, 11% responderam não há intervenção, 30% responderam faz uma intervenção individual e 59% responderam integra o aluno a discussão.

Observa-se na questão 4 quando perguntamos ao docente para o aprendizado é importante provocar o debate, 26% responderam que não e 74% responderam que sim.

Por fim na questão 5 quando perguntamos como você desenvolve seu papel de mediador, 24% responderam que não induz o confronto e 61% responderam que induz o confronto e conduz ao pensamento a uma reflexão.

A fase posterior à coleta consistiu no tratamento de dados estatísticos, que ofereceram extenso e rico material para a análise qualitativa.

## Análise descritiva dos Dados Estatísticos

A **tabela 3** apresenta a estatística descritiva dos resultados dos questionários aplicados. Podemos observar que a percepção do aluno referente à avaliação do professor foi significativa, tendo em vista que o percentual referente ao item em Medir o Conhecimento foi de 28% e que os alunos tendem colocar em prática o que foi abordado pelo professor, houve um índice alcançado de 34%.

Dentro da perspectiva do aluno, essa pesquisa mostrou que 35% considera que Todos os Métodos de Instrumento Avaliativo deveriam ser aplicáveis em aula. Também está claro através do resultado desta pesquisa, quando tratamos a metodologia de ensino utilizada é de fácil compreensão, o valor alcançado foi de 74%. Para o questionamento da forma de pensar do aluno, ou seja, se eles são questionados pelo professor, isso representou 65% de negação ao assunto.

| | *Opção A* | *Opção B* | *Opção C* | *Opção D* | *Opção E* |
|---|---|---|---|---|---|
| **Média** | 41,83333 | 21,16667 | 8,83333 | 3,5 | 4,66667 |
| **Erro padrão** | 7,20841 | 7,76066 | 5,91279 | 2,94109 | 4,66667 |
| **Mediana** | 37,5 | 18 | 0 | 0 | 0 |
| **Modo** | 28 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Desvio padrão** | 17,65692 | 19,00965 | 14,48332 | 7,20417 | 11,43095 |
| **Variância da amostra** | 311,76667 | 361,36667 | 209,76667 | 51,9 | 130,66667 |
| **Curtose** | -2,28919 | 0,06738 | 0,68895 | 5,39377 | 6 |
| **Assimetria** | 0,36320 | 0,77576 | 1,40549 | 2,30839 | 2,44949 |
| **Intervalo** | 41 | 52 | 34 | 18 | 28 |
| **Mínimo** | 24 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Máximo** | 65 | 52 | 34 | 18 | 28 |
| **Soma** | 251 | 127 | 53 | 21 | 28 |
| **Contagem** | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| **Nível de confiança(95,0%)** | 18,52980 | 19,94940 | 15,19932 | 7,56031 | 11,99605 |

Tabela 3 - Análise descritiva da pesquisa (aluno).

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

De acordo com a **tabela 4** pode-se observar que 60% dos docentes utilizam todos os instrumentos avaliativos em aula. A fim de diagnosticar um problema de baixa participação que pode ser causada por introspecção ou falta de interesse, 59% dos docentes integram o aluno a uma discussão.

Quando tratamos dos instrumentos avaliativos que os professores utilizam, 60% responderam todos os instrumentos avaliativos em aula, sendo que 74% dos professores assumiram que utilizam e percebem a importância do debate, porém dentre estes, 61% desenvolvem o seu papel de mediador induzindo o confronto e conduzindo ao pensamento a uma reflexão. Com isso podemos perceber que 13% reconhecem a importância do método avaliativo, porém não aplica e nem desenvolve pensamento crítico do aluno.

Com isso, se compararmos o resultado da mesma questão aplicada ao aluno, essa diferença praticamente não existe, pois foi de 60% do aluno em linha com 61% do professor.

| | *Opção A* | *Opção B* | *Opção C* | *Opção D* | *Opção E* |
|---|---|---|---|---|---|
| **Média** | 39,8 | 18,6 | 10,4 | 1,6 | 9,6 |
| **Erro padrão** | 9,04102 | 8,06598 | 5,67979 | 1,6 | 9,6 |
| **Mediana** | 39 | 19 | 9 | 0 | 0 |
| **Modo** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Desvio padrão** | 20,21633 | 18,03607 | 12,70039 | 3,57771 | 21,46625 |
| **Variância da amostra** | 408,7 | 325,3 | 161,3 | 12,8 | 460,8 |
| **Curtose** | -2,60395 | 1,11857 | 1,77647 | 5 | 5 |
| **Assimetria** | -0,04136 | 1,08186 | 1,32072 | 2,23607 | 2,23607 |
| **Intervalo** | 45 | 45 | 31 | 8 | 48 |
| **Mínimo** | 16 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| **Máximo** | 61 | 47 | 31 | 8 | 48 |
| **Soma** | 199 | 93 | 52 | 8 | 48 |
| **Contagem** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| **Nível de confiança(95,0%)** | 25,10189 | 22,39474 | 15,76962 | 4,44231 | 26,65387 |

Tabela 4 - Análise descritiva da pesquisa (docentes).

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

A **tabela 5 e 6** apresenta uma investigação da correlação entre os dados coletados da pesquisa. A partir da matriz de correlação de Pearson pode-se verificar que houve uma correlação nos dados e uma tendência linear crescente e decrescente. As questões foram elaboradas com base na pesquisa seguindo as dimensões (mediação pedagógica, compreensão, instrumentos avaliativos e estimular o aluno). Desta forma, quando foi efetuada a análise e apuração dos resultados, houve uma assertividade entre os dois questionários aplicados para o Docente e Aluno havendo um nível de confiabilidade nos dados existentes.

| Opção A | Opção B | Opção C | Opção D | Opção E |
|---|---|---|---|---|
| 1,00000 | | | | |
| 0,03108 | 1,00000 | | | |
| -0,63283 | -0,73211 | 1,00000 | | |
| -0,47562 | -0,62286 | 0,92678 | 1,00000 | |
| -0,49479 | -0,39086 | 0,34389 | -0,03400 | 1,00000 |

Tabela 5 – Matriz de correlação

Fonte: Fonte elaborado pelos autores (2016)

| Opção A | Opção B | Opção C | Opção D | Opção E |
|---|---|---|---|---|
| 1,00000 | | | | |
| -0,02290 | 1,00000 | | | |
| -0,44069 | -0,47388 | 1,00000 | | |
| -0,02212 | -0,51451 | 0,90672 | 1,00000 | |
| -0,65811 | -0,45252 | 0,07043 | -0,25000 | 1,00000 |

Tabela 6 – Matriz de correlação

Fonte: Fonte elaborado pelos autores (2016)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo, demonstrar a importância da Mediação no aprendizado pedagógico, aplicando uma metodologia que envolve o agente mediador como principal condutor estimulando a forma de pensar e questionar, sendo o administrador de conflito.

A grande maioria dos docentes mostrou atitudes positivas em relação à pesquisa, quando relata a interação deles com os alunos visto que demonstra serem receptivos aos alunos o que torna as aulas mais dinâmicas.

E quanto aos alunos responderam aos estímulos criados pelos docentes, um ponto a ser analisado e que em uma das questões chave para saber qual instrumento avaliativo que o professor utiliza em aula para estimular o conhecimento, a intenção era saber se o professor era o principal mediador e logo estimulador para os debates, sendo que a principal resposta isolada foi que o instrumento avaliativo é a utilização de questionários com perguntas e respostas oral e escrita, sem intenção de debates e isto foi comprovado quanto no questionário do aluno e docente. Analisando os questionários alunos e docentes houve, uma contradição nas respostas. Em uma situação o aluno afirma que a forma de pensar não é questionada e em outra situação o docente alega que para o aprendizado é importante provocar o debate. Fazendo a análise dos resultados, se hipoteticamente for descartado a primeira opção que foi considerada 35% por abranger as demais respostas, pelo simples fato de cobrir todas as opções, e com isso optamos por considerar o segundo maior valor representativo de 30%, portanto representa um intervalo de distância de 5%, existe a diferença de percepção quanto a metodologia usada em ambos os lados. A dispersão

com as demais respostas foram maiores, e existe uma confiabilidade na segunda opção "questionários com perguntas e respostas oral e escrita" não induzindo ao debate. "Assim o eixo do debate deve se deslocar dos meios ás mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais". (MARTIN-BARBERO, 2001, p.270).

Conforme Paulo Freire, a metodologia utilizada no processo de aprendizagem precisa ser critica, o professor precisa atuar como critico e induzir seus alunos a um pensamento e posicionamento questionável. O referido autor considera ainda que: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua formação ou a sua construção" (FREIRE, 1996:21). Desta forma, conclui-se que existe uma deficiência na metodologia de ensino, e por tanto o agente principal mediador o docente subutiliza capacidade do aluno ao pensamento.

Destacamos também que as hipóteses que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa teve uma relevância para base deste estudo, mas não foram conclusivas, pois um dos principais instrumentos avaliativos que provariam que as hipóteses são verdadeiras não foi executado corretamente pelo o agente principal. Para pesquisas futuras sugere uma amostra maior e Instituições tradicionais.

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus,1999.

Boqué, M. C. (2008). Cultura de mediação e mudança social. Porto: Port Editora.

Bracht, 1999; Darido e Rangel, 2005. A constituição das teorias pedagógicas em educação, disponível em **www.scielo.br.**

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2002.

CARVALHO, de Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática, 7º ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2010.

CDCP - Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná. Mediação da aprendizagem. Disponível em: Acesso em: 18 out. 2016.

**Conselho Nacional de Educação.**

Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. The COOLEY, John W. e LUBET, Steven. Advocacia de arbitragem. Brasília: UnB, 2001. 412p. 23.

COUTINHO, Jamile Serra; OLIVEIRA, Vinicius. Qual a importância da mediação no processo de aprendizagem? Disponível em: Acesso em 20 out. 2016.

Currículo: debates contemporâneos / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (organizadoras) – São Paulo: Cortez, 2002 – (Série cultura, memória e currículo, v.2**).**

DANIELS, H. Vygotsky e a Pedagogia. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Educação como prática da liberdade. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

**Estrutura Organizacional MEC/CNE.**

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa/ São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

Fundamentos de Metodologia Cientifica, Autor Barros, Aidel Jesus Paes e Lehfeld, Neide Aparecida de Souza Editora Pearson 3 edição.

Gómez, R. J. (1997). Progreso, determinismo y pesimismo tecnológico. Redes, 4 (10), 59-94.

JARES, X. R. Educação para a paz: sua teoria e sua prática. Porto Algre: Artmed, 2002.

LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LIBERALI, F. C. As Linguagens da Reflexão. In: MAGALHÃES, M. Cecília. A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LONGHI, Armindo José. Ação educativa e agir comunicativo. Caçador: Unc caçador, 2008.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. **The Especialist**. V. 17, nº. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Comunicação e mediações culturais. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, vol XXIII, n. 1, jan-jun. 2000.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

Martín–Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. México: Gustavo Gili.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia. Barcelona, Gustavo Gili, 1987.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.

MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

Metodologia Cientifica, Autor Cervo, Amado Luiz e Silva, Roberto da Editora Pearson 6 edição.

Michele Guillaume-Hofmung , Que sais´je , La Mediation , editora Puf 2007.

**Ministério da Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).**

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto alegre: Artes Médicas Sul. 2001.

Pinto, Álvaro Vieira: Sete lições sobre a educação de adultos. 13 edição. São Paulo. Cortez, 2003.

PRAIRAT, E. (2007). Le potencial sÈmantique díun concept ou sa fÈconditÈ heuristique, in Eirick Prairat (org.), La MÈdiation.Problematiques, figures, usages. Nancy : Presses Universitaires de NANCY, 9-14.

Revista Lusófona de Educação, 24.49-74 – 2013

SALES, Lília Maia de Morais. Justiça e mediação de conflitos. Belo Horizonte: Del Rey 2009.

SANTOS, Elenir Souza. Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem. Revista do Projeto Pedagógico; Revista Gestão Universitária, n. 40. Disponível em: Acesso em: 18 out. 2016.

SIX, J.-F. (2003). Les mÈdiateurs. Paris: Le Cavalier Bleu TORREGO, J. C. (coord.) (2000). MediaciÛn de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formaciÛn de mediadores. Madrid: Narcea.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

**www.revistapesquisa@fapesp.com ,** Julho de 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

Vygotsky, L.S. (1998). *A Formação Social da Mente.* 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.

REGUILLO, Rossana. Pensar la cultura con y después de Bourdieu. **Contracampo**, Niterói, v. 17, p. 7-23, nº 2, 2007.

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA -** Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

**ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA -** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática- (UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática.Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensina Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA), Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) e Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). É sócia da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

SOBRE OS ORGANIZADORES

**ISMAEL SANTOS LIRA -** Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Pedagogia pela Faculdade de Brasília (FABRAS), mestre e doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências - pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana UFBA/ UEFS. Atua como professor na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Teresina (PI). Tem interesse em políticas públicas de formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática, no uso de tecnologias digitais na formação docente e na sala de aula, em abordagens sociológicas dos processos de ensino aprendizagem de Matemática. É membro do Grupo de Estudos Observatório da Educação Matemática (Universidade Federal da Bahia), sócio da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática) e da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

## A



## B



## C



## D

## E

## F



## G



## H



## I



## J



## L



## M

**N**



**P**



**Q**



**R**



**S**



**T**

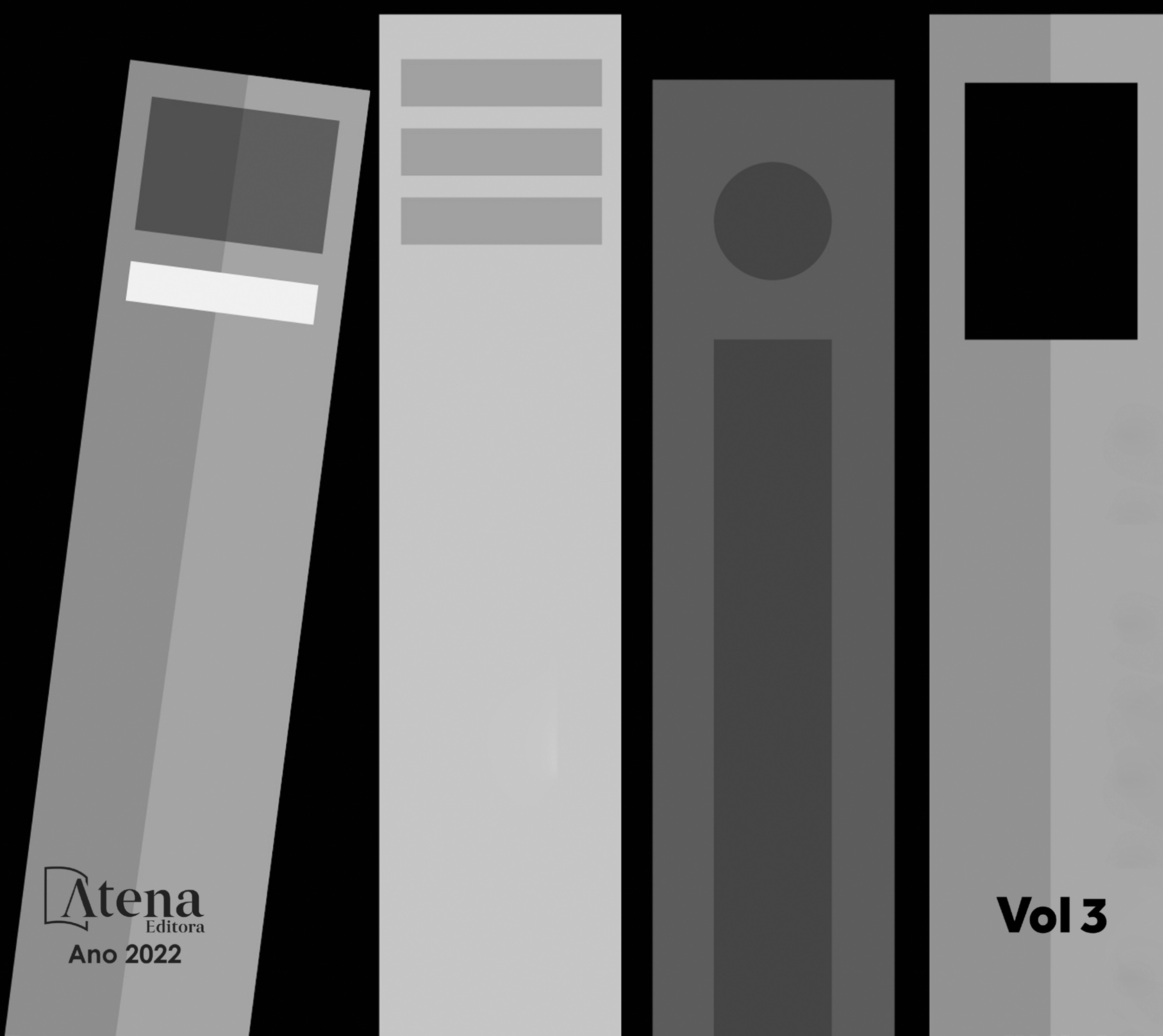


**W**

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

## Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena Editora
Ano 2022

Vol 3

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

## Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena Editora
Ano 2022

Vol 3